

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kohti eheää perusopetusta

Dokumenttianalyysi vuosien 1970, 1994 ja 2014
opetussuunnitelmien perusteista

Kasvatustieteiden tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Jarmo Tulasalo
toukokuu 2017

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ja vertailla kolmesta peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista koostetun aineiston pohjalta, millaisia merkityksiä eheyttämislle ja integroimiselle on annettu sekä millä tavalla eheytettyä ja integroitua opetusta on viime vuosikymmeninä toteutettu. Tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään, miten vuonna 2014 valmistuneen ja syksyllä 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelman perusteissa esitellyt ajatukset ilmiöoppimisesta, laaja-alaisesta osaamisesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista ovat todellisuudessa syntyneet. Tutkimusaineisto koostettiin olemassa olevista kirjallisista dokumenteista, valtakunnallisista opetussuunnitelmien perusteista, joita analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimusmenetelmänä käytetyn dokumenttianalyysin mukaisesti tavoitteena oli järjestelmällisesti luoda omia tulkintoja ja kuvauksia tutkittavasta aineistoista.

Tutkimustuloksissa eheyttämistä käsiteltiin kolmesta erilaisesta näkökulmasta: opettajan, oppilaan ja oppisisältöjen. Tutkimuksen keskeisimpänä tuloksena oli huomata moderniksi oletettujen eheyttämisen ajatusten olleen olemassa jo vuoden 1970 peruskoulu-uudistuksesta lähtien. Tällöin kaikki eheyttämisen tavoitteet olivat kauaskantoisia ja tähtäsivät kohti integroitua opetussuunnitelmaa, kuitenkin pyrkien antamaan myös konkreettisia ehdotuksia sen suhteen, miten integroitu oppiaines tulisi järjestää. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden kohdalla eheyttämisen tavoitteista oli vaikeaa saada selvää kokonaiskuvaa, kun sitä tapahtui lähinnä irrallisten aihekokonaisuuksien kautta. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa eheyttämisen avulla tavoitellaan yhtenäistä perusopetuksen toimintakulttuuria, mutta sen täysimittainen toteutuminen vaatii kunta- ja koulukohtaiselta opetussuunnittelulta merkittäviä tarkennuksia.

Tutkimuksen johtopäätöksissä esitellään neljä mahdollista mallia tulevaisuuden perusopetukselle opetussuunnitelmatyön näkökulmasta. Mikäli kaikille suomalaisille koululaisille riippumatta heidän sosioekonomisesta taustastaan halutaan jatkossa taata yhtä laadukas perusopetus kuin tähän asti, on tämän tutkimuksen perusteella lähdettävä kehittämään tulevaisuuden perusopetusta kohti eheytetyn opetussuunnitelman mallia. Muuttamalla etenkin paikallisen opetussuunnittelun painopistettä eheyttävään suuntaan, saadaan oppilaitoksista luotua yhteisöllisempiä paikkoja, joissa niin lapset kuin aikuisetkin voivat ja viihtyvät paremmin. Tämä vaatii kunnilta vahvaa muutosjohtamista ja henkilökunnan koulutusta sekä ennen kaikkea asenneilmaston muuttumista. Eheytetyn opetussuunnitelman seurauksena olisivat koulutoimen niukat resurssit tehokkaimmin hyödynnettävissä, ilman että perusopetuksen tulevaisuus vaarantuu.

AVAINSANAT: Dokumenttianalyysi, eheyttäminen, eheytetty opetus, integroiminen, integroitu opetus, opetussuunnitelma

SISÄLLYSLUETTELO

1 SUOMI – OPETUKSEN JA OPPIMISEN MALLIMAA	4
1.1 Koulujärjestelmän kehitys Suomessa	6
1.2 Tutkimuksen toteutuksesta	8
2 NYKYISET SUUNTAVIIVAT OPETUKSEEN JA OPPIMISEEN.....	10
2.1 Eheyttettyä ja integroitua opetusta	12
2.2 Kokemuksia eheyttävästä ja integroivasta opetussuunnittelusta	14
3 OPETUSSUUNNITELMA KOULUTUKSEN KEHYKSENÄ.....	17
3.1 Katsaus opetussuunnitelmateoreettiseen ajatteluun.....	18
3.2 Suomalaisten opetussuunnitelmatekstien luonteesta	20
4 DOKUMENTTIANALYYSI METODOLOGISENA LÄHTÖKOHTANA	27
4.1 Laadullista sisällönanalyysia ja käsiteanalyysia	28
4.2 Tutkimusaineiston ja analyysipolun kuvaus.....	29
4.3 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua	33
5 EHEYTTÄMINEN OPETUSSUUNNITELMATEKSTEISSÄ.....	34
5.1 Eheyttämisen ja integroimisen yhtenevät merkitykset	35
5.2 Opettajan rooli eheyttämisessä	36
5.3 Oppilaan rooli eheyttämisessä	41
5.4 Oppisisältöjen eheyttäminen	46
5.5 Tutkimustulosten yhteenveto.....	51
6 PERUSOPETUKSEN TULEVAISUUS.....	54
6.1 Neljä mallia tulevaisuuden perusopetuksesta	55
6.2 Jatkotutkimukselliset mahdollisuudet.....	61
6.3 Loppusanat	63
LÄHTEET	64

1 SUOMI – OPETUKSEN JA OPPIMISEN MALLIMAA

Suomalainen koulutusjärjestelmä on saanut osakseen laajaa kansainvälistä arvostusta ja ihailua 2000-luvulla, johtuen erityisesti suomalaisten 15-vuotiaiden erinomaisesta menestyksestä OECD:n järjestämissä kansainvälisissä oppimistuloksia vertailevissa arvioinneissa (mm. Sahlberg 2011). Näistä arvioinneista merkittävin ja tunnetuin on varmasti PISA (*The Programme for International Student Assessment*), jossa suomalaiset nuoret pärjäsivät 2000-luvun alusta alkaen kiitettävästi käytännössä kaikilla mitatuilla osa-alueilla (OECD 2001; OECD 2004; OECD 2007 & OECD 2010). Suomalaisesta peruskoulusta ja -opetuksesta on tämän menestyksen myötä rakennettu systemaattisesti markkinointivalttia, johon muiden, etenkin kehittyvien maiden tulisi pyrkiä omia koulutusjärjestelmiä reformoidessaan. Tämän kehityskaaren eräänlaisena huipentumana Opetus- ja kulttuuriministeriön selvitysryhmä laati syksyllä 2013 toimenpideohjelman koulutusviennin edistämiseksi, jossa tavoitteeksi ja tehtäväksi annettiin valmistella koulutusviennin toimenpideohjelma Valtioneuvoston Team Finland -strategian antamien suuntaviivojen mukaisesti (OKM 2013).

Viimeisimmissä kansainvälisissä arvioinneissa suomalaisten oppimistulokset ovat olleet kuitenkin laskusuhdanteessa ja Suomen asema koulutuksen mallimaana on ainakin siinä valossa uhattuna (OECD 2014; OECD 2016). Haastava julkisen sektorin taloustilanne oli lisäksi pakottanut valtion johdon tekemään kipeitä leikkauksia, jotka kohdistuvat koko koulutuksen kentälle 600 miljoonan euron suuruisena (Valtioneuvosto 2015). Vaikka pääministeri ja opetusministeri olivat vakuutelleet säästöjen hoituvan poistamalla tarpeetonta ja turhaa byrokratiaa ja uudistamalla rakenteita, oli todellisuus kuitenkin se, että esimerkiksi alueellista tasa-arvoa lisännyt, ryhmäkokoja pienentävä määräraha oli uuden hallitusohjelman myötä poistettu käytöstä. Näistä toimista johtuen koulutuk-

sellisen tasa-arvon puolesta on viime aikoina oltu erittäin huolestuneita ja leikkauksia vastaan on järjestetty mielenosoituksia. Puoli vuotta ennen päätöksiä koulutusleikkauksista, opetushallitus hyväksyi uudet esiopetuksen-, perusopetuksen-, ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014. Paikallisten opetussuunnitelmien mukaiseen opetukseen siirryttiin suunnitellusti 1.8.2016 alkavan lukuvuoden alusta lukien. Uusien opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on, aiempien tavoin, antaa yhteinen perusta paikallisille opetussuunnitelmille ja siten edistää opetuksen ja oppilaiden oikeuksien yhdenvertaista toteutumista koko maassa (Opetushallitus 2014).

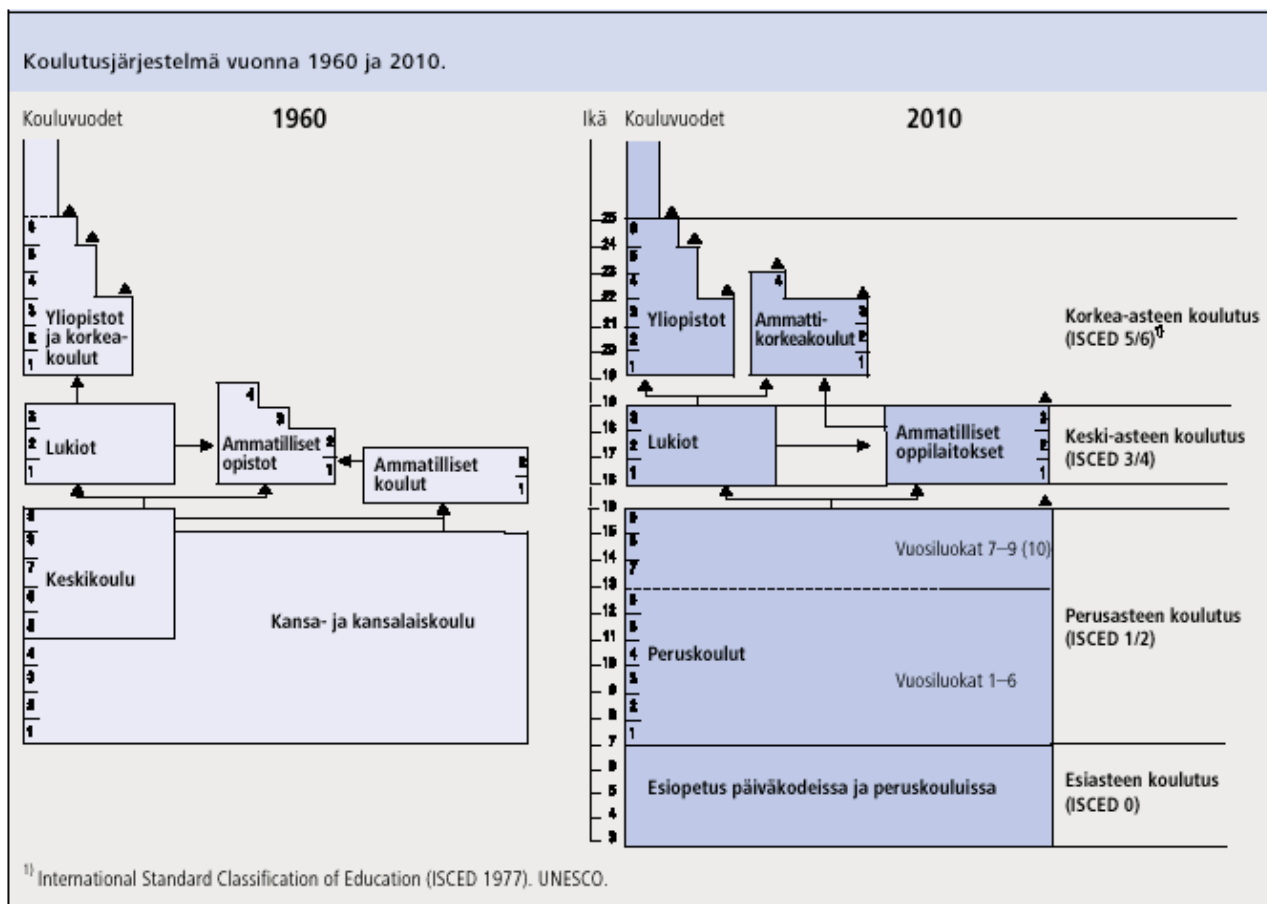
Opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksien arvioimista ei voida vielä juurikaan tehdä, mutta opetus- ja kulttuuriministeriössä asetetut odotukset ovat korkealla (Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015). Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden keskeisinä ajatuksina ovat olleet siirtyminen entistä oppijakeskeisempään opetustyyliin sekä laaja-alaisemman osaamisen tavoitteleminen, jolla tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta (OKM 2014; Opetushallitus 2014). Opetussuunnitelman perusteissa saivat eniten huomiota erilaiset yksityiskohdat, kuten toisen kotimaisen kielen opetuksen alkaminen kuudennella vuosiluokalla, käsialakirjoituksen muuttuminen vapaaehtoiseksi sekä väliviivan palauttaminen takaisin numeroon 7. Kansainvälisesti Suomen opetussuunnitelmauudistuksesta tehtiin räikeimmillään sellaisia tulkintoja, että suomalainen perusopetus luopuu perinteisestä oppiainejakoisuudesta jopa kokonaan korvatakseen sen ilmiölähtöisillä ja monitieteellisillä lähestymistavoilla (Gardner 2015). Näitä väitteitä pyrittiin virallisten tahojen toimesta kumoamaan päätöminä sekä samalla selittämään oppiaineiden yhdistämisen ja opettajien välisen yhteistyön olevan tämän uudistuksen perimmäisenä ideana. Ilmiöoppimisen käsitettähän ei loppujen lopuksi uusissa opetussuunnitelman perusteissa edes mainita.

Alkusysäyksenä tämän pro gradu -tutkielman toteuttamiselle toimikin juuri edellä kuvattu jokseenkin paradoksaalinen asetelma koulutuksen kentällä. Yhteiskunnallinen keskustelu pyörii edelleen voimakkaasti epätoivoa herättävien koulutusleikkausten ympärillä, vaikka juuri on asetettu uusi raami perusasteen koulutuksen uudistamisen ympärille. Opetussuunnitelmateoreettisessa mielessä tilanne on mielenkiintoinen, sillä suomalainen perusopetus on ottanut jälleen yhden, voimakkaan askeleen sisältökeskeisestä *lehrplan*-ajattelusta kohti oppijakeskeisempää *curriculum*-ajattelua (Autio 2010; Kelly 2004). Joissain puheenvuoroissa ollaankin oltu huolissaan perinteisen didaktisen lähestymistavan ja sen tuottaman faktatiedon katoamista ilmiöpohjaisen lähestymistavan tuottaman ”sitä sun tätä, sieltä sun täältä” -tiedon tieltä. PISA-testauksen, joka on mitannut melko perinteisiä opiskelutaitoja, näkökulmasta uusi opetussuunnitelmallinen lähestymistapa on siinä mielessä ongelmallinen, että omaehtoinen tutkiva oppiminen ei katsota tukevan tarkan ja yksityiskohtaisen tietovarannon kertymistä.

1.1 Koulujärjestelmän kehitys Suomessa

Suomen koulujärjestelmä koki voimakkaan reformin 1960-luvun lopulla, kun eduskunta säati lain yhdeksänvuotisesta kaikille yhteisestä peruskoulusta ja samalla luovuttiin rinnakkaiskoulujärjestelmästä (kuvio 1), eikä erottelua kansakoulun jatkuoluokille jääviin ja oppikouluun meneviin nuoriin enää toteutettu. Uudistuksen jälkeen kaikilla lapsilla, sosioekonomisista lähtökohdista riippumatta, on ollut samat oikeudet ja mahdollisuudet ilmaisen ja yhtäläisen peruskasvatuksen saamiseen. Uuden järjestelmän myötä valinta jatkokoulutuksen ja työelämän välillä tehdään ensimmäisen kerran vasta 15–16-vuotiaana. (Ahonen 2003; Repo 2010.)

Peruskoulu-uudistus kohtasi aluksi kritiikkiä kansakunnan elitiiltä, joka pelkäsi rahvaanomaisen kansanosan romuttavan koulutuksen laadun (Ahonen 2003). Hieman kärjistäen voidaan todeta vasta 2000-luvun alun menestyksen kansainvälisissä oppimistulosarvioinneissa (PISA ym.) hiljentäneen tämän kritiikin, jonka jälkeen ryhdyttiin yhteen ääneen ylistämään yhtenäistä ja yhdenvertaista peruskoulujärjestelmäämme. Tällöin todettiin koulutuksellisen tasa-arvon eli koko maan kattavan resurssien, sisältöjen ja rakenteiden yhdenvertaisuuden, olevan tärkein yksittäinen syy tämän menestyksen takana (Vitikka 2009).



Kuvio 1. Koulutusjärjestelmä Suomessa vuonna 1960 ja 2010 (Repo 2010)

Suomen perustuslain 16. pykälän mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen ja julkisen vallan on turvattava jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä

estämättä (Suomen perustuslaki 731/1999). Näiden sivistyksellisten oikeuksien ohjaajana ja vartijana ovat vuosien saatossa toimineet valtakunnalliset peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tämä käy hyvin ilmi näistä teksteistä uusimman eli POPS 2014 alkusanoista:

”Opetussuunnitelman perusteet laaditaan perusopetuslain ja -asetuksen sekä tavoitteet ja tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen pohjalta. Perusteasiakirja on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaisesti paikallinen opetussuunnitelma valmistellaan. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista.”

Opetussuunnitelma nousee harvoin esiin koulutusjärjestelmän menestyksellisyyden indikaattorina, mutta Suomessa on ymmärretty opetussuunnitelman merkitys kehittämisen ja kehittymisen välineenä (Vitikka & Hurmerinta 2011). Opetuksen yhtenäisyyttä valtakunnallisella tasolla ohjaavat opetussuunnitelman määrittelemät käsitykset oppimisesta, oppimisympäristöstä, toimintakulttuurista ja työtavoista (Rokka 2011). Ratkaisevin vaihe opetussuunnitelmatekstin toteutumisen kannalta on aina paikallinen vaihe, jolloin sitoudutaan työskentelemään yhteisten päämäärien eteen ja luomaan omaa työtä koskevia tarkennuksia kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin.

1.2 Tutkimuksen toteutuksesta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ja vertailla kolmesta eri peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista koostetun aineiston pohjalta, millaisia merkityksiä eheyttämiselle ja integroimiselle on annettu sekä millä tavalla eheytettyä ja integroitua opetusta on viime vuosikymmeninä toteutettu. Teoriaosiossa luon katsauksen siihen käsitteistöön, jonka pohjalle koko tutkimukseni rakentuu sekä esittelen muutamia tunnettuja kansainvälisiä opetussuunnitelmateorioita ja suomalaisen opetussuunnitelmatyön käännteitä. Varsinaisena tutkimusaineistona

käytän kolmea peruskoulu-uudistuksen jälkeistä valtakunnallista opetussuunnitelmaa vuosilta 1970, 1994 ja 2014:

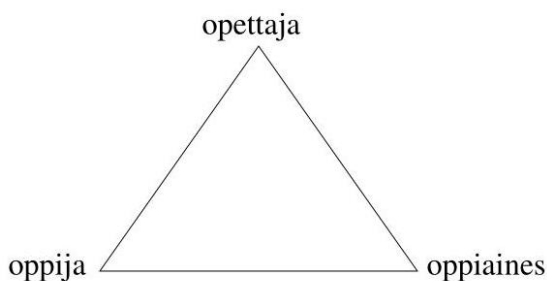
- 1) Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt I ja II 1970 (POPS 1970)
- 2) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 (POPS 1994)
- 3) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS 2014)

Sulkeisiin olen merkinnyt lyhenteen, jota kustakin opetussuunnitelmatekstistä käytän niihin viittaessani. Tämän tarkoituksena on selkeyttää ilmaisua ja vähentää toistoa muutamien sanojen ympärillä. Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma (1970) ilmestyi kahtena erillisenä opetussuunnitelmakomitean mietintönä I ja II, joista ensimmäinen käsitteli opetussuunnitelman perusteita ja toinen oppiaineiden opetussuunnitelmia. Nämä mietinnöt kuuluvat kuitenkin saumattomasti yhteen, joten käsittelen niitä yhtenä teoksena. Tutkimustekstissä käytän yksikköä, kun kyse on yhdestä opetussuunnitelmien perusteesta ja monikkoa, kun käsittelen useampaa perustetta.

Tätä opetussuunnitelmateksteistä koostuvaa tutkimusaineistoa olen laadullisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti pilkkonut ensin pieniin osiin ja sen jälkeen rakentanut näistä osasista uusia merkityksiä tarjoavia kokonaisuuksia. Tutkimuksen metodologisia lähtökohtia käsittelevässä luvussa esittelen tutkimusmenetelmänä käytettyä dokumenttianalyysia ja tutkimustyöni jokseenkin poikkeuksellista analyysipolkua tarkemmin sekä arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkimuksen toiseksi viimeisessä luvussa esittelen saavutettuja tutkimustuloksia kolmen eriteeman: opettajan roolin, oppilaan roolin ja oppisisältöjen kautta. Näiden tulosten pohjalta luon tutkimuksen lopussa katsauksen tulevaisuuden perusopetukseen ja opetussuunnitelmatyöhön.

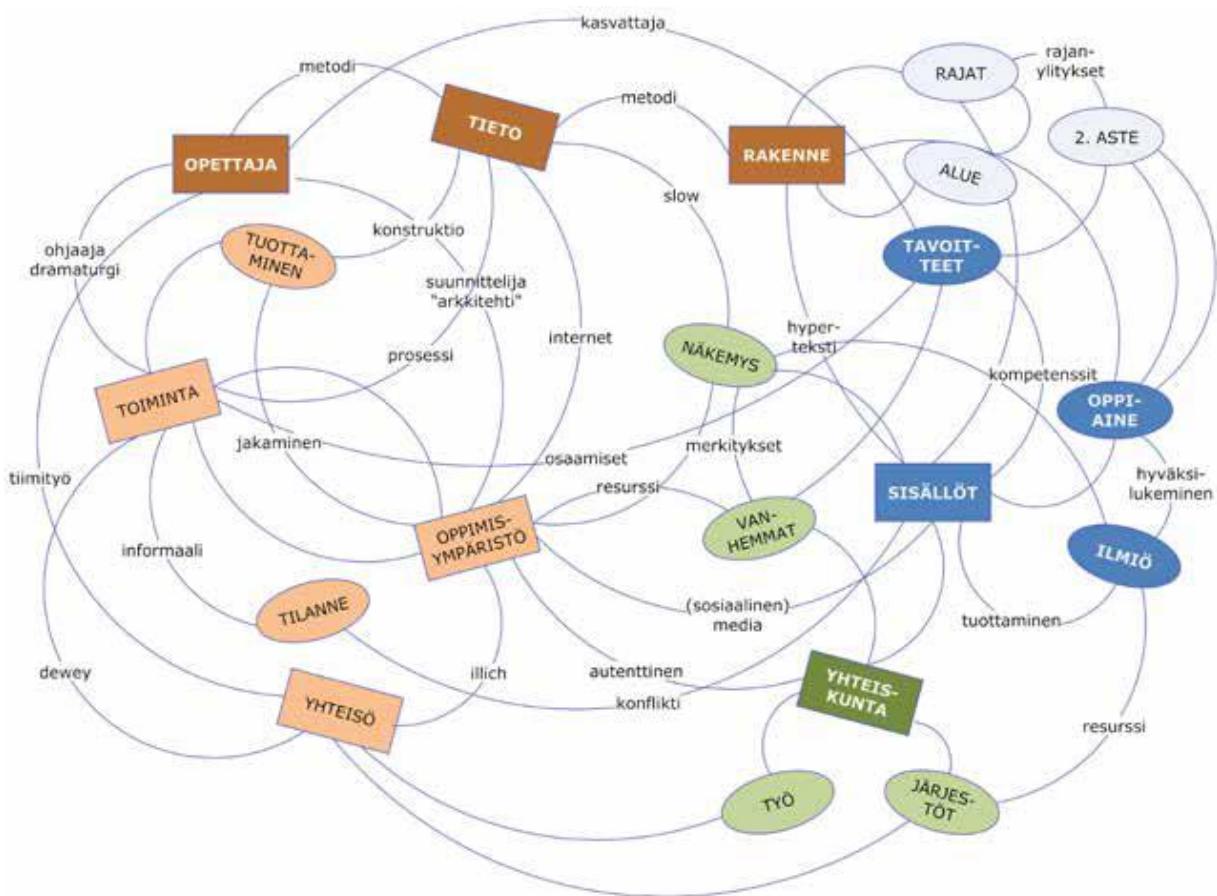
2 NYKYISET SUUNTAVIIIVAT OPETUKSEEN JA OPPIMISEEN

Oppiminen on prosessi, jonka kautta ihmiset luovat ja muuntavat kokemuksia tiedoksi, taidoiksi, asenteiksi, uskomuksiksi, arvoiksi, aistimuksiksi ja tunteiksi; sitä voikin tapahtua joko tahattomasti, itseoppimisena tai ympäristön systemaattisella tuella eli opetuksella (Jarvis 2001). Opettajan rooli opetusta tarjoavana toimijana on muuttunut uusimpien oppimisteorioiden mukaan vahvasti oppimista ohjaavaan suuntaan ja oppijan voidaan nähdä olevan entistä enemmän oman oppimiskokemuksensa omistaja (Young 2011). Tutkivan oppimisen periaatteiden mukaisesti oppimista vastaavasti tarkastellaan oppimisen ja tiedonrakentamisen välisenä vuorovaikutusprosessina, jolloin oppimisen kohteena käytetään usein tieteellisen ilmiön selittämistä ja ymmärtämistä (Hakkarainen 2005). Herbartilainen didaktinen kolmio (kuvio 2) on perinteisesti korostanut opettajan roolia oppiaineen siirtäjänä ja asettaa oppijan behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti ärsykeitä vastaanottavaan rooliin (Hellström 2008; Siljander 2001). Tästä syystä opettajan ammattitaitona on nähty nimenomaan didaktinen osaaminen eli opettamisen taito, mikä ei enää tulevaisuudessa lähtökohtaisesti ole hänen roolinsa, vaan pyrkimyksenä on tehdä oppijasta itsestään oppimisprosessin aktiivisin toimija yhdessä muiden kanssa sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti (Tynjälä 1999; Uusikylä & Atjonen 2005).



Kuvio 2. Didaktinen kolmio (Hellström 2008; Siljander 2001)

Viimeaikaista suomalaista koulutusdiskurssia voi hyvällä syyllä kuvata huolestuneeksi (OKM 2013). Hallituksen suunnittelemat 600 miljoonan euron suuruiset koulutusleikkaukset tulevat kohdistumaan koko koulutuksen kentälle, myös varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen (Valtioneuvosto 2015). Viimeisimmissä PISA-tutkimuksissa (OECD 2014; OECD 2016) Suomi oli pudonnut aivan terävimmästä kärjestä erityisesti matematiikan osaamisessa ja huoli opetuksen ja oppimisen mallimaan statuksesta on ollut siitä lähtien ilmeinen. Erilaiset työryhmät ovat viime vuosina pohtineet paljon koulutuksen tulevaisuutta ja koko koulutuksen kentän on nähty olevan reformin tarpeessa (OKM 2012; Välijärvi & Kupari 2015). Yhtenäistä ja yksinkertaista mielipidettä uudistamisen suunnasta on ollut kuitenkin hankalaa muodostaa, mikä käy kaikessa sekavuudessaan hyvin ilmi tästä Oppimisen tulevaisuus 2030 -työryhmän laatimasta kaaviosta (kuvio 3) (Linturi & Rubin 2011).



Kuvio 3. Tulevaisuusdiskursseja asiantuntijakuulemisten perusteella (Linturi & Rubin 2011)

2.1 Eheyttettyä ja integroitua opetusta

Opetuksen kenttä on pullollaan terminologiaa, joka usein sivuaa toisiaan tai toisinaan tarkoittaa jopa täsmälleen samaa asiaa. Tiivistetysti opetuksen voi sanoa olevan eheyttettyä tai integroitua, kun siinä pyritään eroon perinteisestä ainejakoisuudesta yhdistämällä kokonaisuuksia toisiinsa yli oppiainerajojen. Tällaisella eheyttetyllä tai integroidulla opetuksella on helppoa nähdä olevan yhteyksiä jopa alakansakoulun oppi-isän Aukusti Salon (1921, 1926 ja 1935) ajatuksiin niin sanotusta *kokonaisopetuksesta*. Kauranne (1965) esittelee omassa lisensiaattityössään monipuolisesti Salon ajatuksia ja esittelee hänet ennen kaikkea henkilönä, joka toi koulutuksen kaikkien lasten ja perheiden ulottuville myös maaseudulla sekä uudisti opetusta kokonaisvaltaiseen ja lapsikeskeiseen suuntaan. Uusissa valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) vastaava kokonaisvaltaisuus pyritään toteuttamaan laaja-alaisten osaamistavoitteiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta, joista kerrotaan tarkemmin myöhemmissä opetussuunnitelmiin keskittyvässä teoriaosiossa. Seuraavassa esittelen tarkemmin eheytetyn ja integroidun opetuksen kehityskaarta sekä avaan terminologiaa sen takana.

Opetuksen eheyttäminen ei ole koskaan pelkästään opetussuunnitelmallinen kysymys, vaan siinä on mitä suurimmalta osin kyse myös opetusmetodillisesta eli didaktisesta ratkaisusta (Lahdes 1997). Hellströmin (2008) mukaan eheyttämisessä on kyse oppilaan tieto- ja taitorakenteiden monipuolisesta kytkemisestä yli oppiainerajojen. Tästä näkökulmasta ajatellen eheytetty opetus jaetaan tavallisesti kahteen kategoriaan: vertikaaliseen ja horisontaaliseen eheyttämiseen. Vertikaalisessa eheyttämisessä on kysymys oppiaineen sisällä tapahtuvasta yhdistämisestä, kun horisontaalisessa puolestaan oppiaines yhdistetään useamman oppiaineen kanssa. Oppiaineen sisältöjen linkittäminen keskenään eli vertikaalinen eheyttäminen on olennaista hyvien ja käyttökelpoisten

tietorakenteiden muodostumiseksi. Oppiaineiden yhdistäminen eli horisontaalinen eheyttäminen puolestaan tarjoaa laajat mahdollisuudet oppilaan elämän laajemmalle, koulun ulkopuoliselle eheyttämiselle. Tällainen lähelle oppilaan omaa kokemusmaailmaa tuleva opetus voisi ajatella toimivan samalla merkittävänä motivaation ja sitoutumisen synnyttäjänä, jonka puutteesta mm. Viitikka (2009) on ollut viime aikaisessa kouludiskurssissa huolissaan.

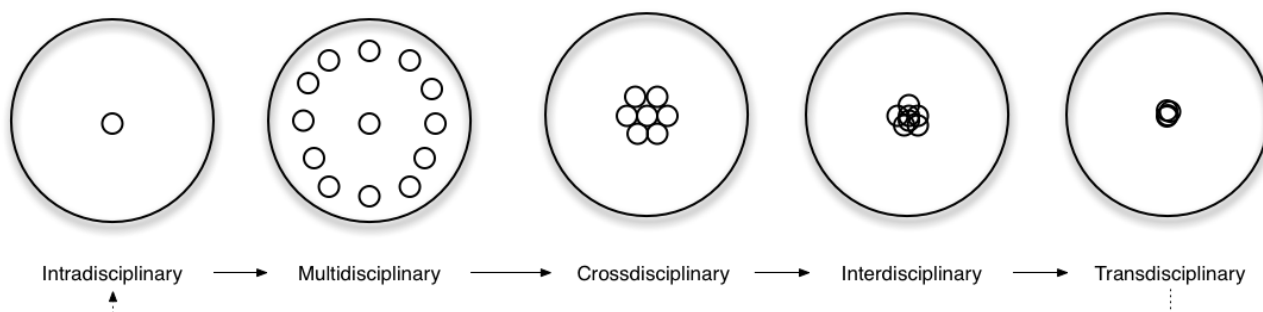
Vertikaalisen eheyttämisen toteuttamista varten Hellström (2008) tarjoaa seuraavia oppiaineiden järjestämisperiaatteita: 1) sisäisen logiikan ja käsittelyjärjestyksen huomioiminen, 2) tutusta tuntemattomaan eteneminen, 3) konkreettisesta abstraktiin eteneminen ja 4) vuosiluokkajärjestelmän huomioiminen. Vertikaalinen eheyttäminen on ainejakoiseen opetussuunnitelmaan hyvin soveltuva ja aineenopetuksen näkökulmasta helpompi ja vaivattomampi eheyttämisen muoto, sillä sitä voi jokainen opettaja toteuttaa omaehtoisesti luokassaan, ilman sen erikoisempia yhteistyöjärjestelyjä koulun tasolla. Laajimmassa muodossaan vertikaalinen eheyttäminen vaatii vain saman aineryhmän opettajien tai samalla luokka-asteella opettavien luokanopettajien välistä yhteistyötä. Voidaankin todeta, että vertikaalisen eheyttämisen on kuuluttava jokaisen työtänsä taitaen tekevä opettajan opetustyyliin jo lähtökohtaisesti.

Horisontaalista eheyttämisen keinovalikoimaksi Hellström (2008) ehdottaa seuraavia oppiainerajoja ylittäviä ja reaali maailmaan liittyviä toimintaperiaatteita: 1) rinnastaminen eli samanaikaisopiskelu, jolloin opiskellaan eri oppiaineissa luontaisesti ja läheisesti yhteen liittyviä asioita ajallisesti lähellä toisiaan, 2) oppiaineiden jaksottaminen tiiviimmiksi kokonaisuuksiksi, jolloin asioiden omaksuminen on helpompaa kuin yksi tai kaksi tuntia viikossa läpi lukuvuoden opiskelemalla, 3) aineryhmien muodostuminen, jolloin vähentäen opiskeltavien aineiden lukumäärää ja 4) erityiset teemapäivät, jolloin yhden päivän aikana esimerkiksi koko koulu voi opiskella samoja asioita. Ope-

tussuunnitelman perusteet ovat viime vuosikymmeninä (POPS 1985, POPS 1994 ja POPS 2004) sisältäneet aihekokonaisuuksia, joissa kootaan samaa teemaa käsittelevät oppiaineiden osat kokonaisuudeksi, joita on tarkoitus opettaa läpäisyperiaatteen mukaisesti eri oppiaineissa. Mikäli horisontaalinen eheyttäminen aiotaan toteuttaa toimivasti ja kattavasti, on siihen sisällytettävä elementtejä kaikista neljä edellä esitetystä kategoriasta, mikä puolestaan vaatii merkittävää muutosta opettajan suhtautumisessa työhönsä.

2.2 Kokemuksia eheyttävästä ja integroivasta opetussuunnittelusta

Kansainvälisesti tarkasteltuna eheyttämistä ovat tutkineet mm. Rennie, Venville ja Wallace (2012), jotka perehtyivät opetussuunnitelmalliseen eheyttämiseen tämän tutkimuksen tavoin sekä käyttäen termien että niiden luonteidenkin osalta. Oppiaineita integroiva opetussuunnitelma voidaan heidän mukaansa jakaa neljään eritasoiseen alakategoriaan niiden integroivan luonteen perusteella. Seuraavaa termistöä selventää Jenseniuksen (2012) laatima havainnekuva integraation erilaisista tasoista (kuvio 4), joka on laadittu toisessa yhteydessä, mutta on sovellettavissa nähdäkseni myös tähän yhteyteen.



Kuvio 4. Integraation erilaiset tasot Zeigleria mukaillen (Jensenius 2012)

Moniaineisessa (*multidisciplinary*) opetuksessa useat eri oppiaineet keskittyvät samaan aiheeseen tai ilmiöön tarjoten oman näkökulmansa ja lähestymistapansa aiheeseen. Tässä muodossa kunkin aineen opettajat pysyvät omalla mukavuusalueellaan tarjoten oman irrallisen näkemyksensä asiaan, jättäen aiheen todellisen integroinnin oppilaiden tehtäväksi. Ristikkäisessä (*crossdisciplinary*) opetuksessa muita oppiaineita lähestytään yhden aineen näkökulmasta. Tässä mallissa opetuksen järjestäminen on varsin helppoa, sillä opettaja voi pysyä omalla mukavuusalueellaan, eikä opetetavan aineen sisäinen rakenne muutu suuntaan tai toiseen. Sisäkkäisessä (*interdisciplinary*) opetuksessa vastaavasti on pyrkimyksenä integroida eri aineiden näkemykset asiasta valmiiksi ja rakentaa toisistaan riippumaton sirpaleinen tieto mahdollisimman ehjäksi kokonaisuudeksi. Moninaisessa (*transdisciplinary*) opetuksessa integraatio viedään kaikkein pisimmälle ja siinä pyritään häivyttämään oppiaineiden rajat mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Aiheita ja ilmiöitä lähestytään erilaisten moniulotteisten ongelmien kautta eri oppiaineiden tarjotessa vahvuuksiaan ongelmanratkaisun eri vaiheissa, jolloin niin oppijoiden kuin opettajienkin ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaidot korostuvat.

Oppilaiden ongelmanratkaisutaitojen kehittämistä tutkinut Leppäaho (2007) rakensi väitöstutkimustaan varten erillisen oppimisympäristön, ongelmanratkaisukurssin, jossa ongelmanratkaisua integroitiin tietoisesti eri oppiaineisiin: matematiikkaan, äidinkieleen ja kirjallisuuteen, käsityöhön, kuvataiteeseen sekä ympäristö- ja luonnontieteeseen. Tutkimustuloksissa Leppäaho totesi puolella kurssille osallistuneista oppilaista kiinnostuksen ongelmanratkaisuun lisääntyneen. Tämän lisäksi kurssille osallistuneet oppilaat pärjäsivät merkittävästi paremmin ongelmanratkaisukurssin jälkeen suoritettussa kokeessa verrokkiryhmiin verrattuna. Integroiva opetussuunnittelu oli siis oleellisesti vaikuttanut oppijoiden ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen ja opiskelumotivaatioon.

Rennie, Venville ja Wallace (2012) toteavat oppiaineita yhdistelevän opetuksen auttavan oppilaita laajempien kokonaisuuksien hahmottamisessa ja edistävän heidän ymmärrystään paikallisten ja globaalien asioiden yhteyksistä. Näiden laajempien kokonaisuuksien avulla voitaisiin samalla pyrkiä hahmottamaan, kuinka maailma rakentuu yksittäisten oppiaineiden näkökulmasta. Muutosta ei koskaan kuitenkaan tule toteuttaa hetkessä, vaan oppiaineita yhdistävä opetus nähdäänkin heidän mukaansa perinteistä ainejakoista opetussuunnitelmaa tukevana ratkaisuna, jonka tarkoitus on mahdollistaa laajempien ja oppilaiden kokemusmaailmaa lähestyvien opetusmenetelmien käytön. Vaikka integroivan opetussuunnittelun hyödyt eivät ole aina yksiselitteisiä, on tämän kyseisen tutkimusryhmän näyttö varmaa siitä, että integroitu opetussuunnitelma mahdollistaa oppilaille moniulotteisemman näkymän omaan elämys- ja kokemusmaailmaansa.

Viimeistään oppilaan siirtyessä koulumaailmasta veronmaksajaksi yhteiskuntaan hän tulee huomaamaan, etteivät laajat reaali maailman ilmiöt jakaudu oppiainejakoisiin kokonaisuuksiin, eikä niitä siksi voida alkuunkaan selittää yksittäisen oppiaineen tarjoavan tiedon avulla (Lahdes 1997). Tästä syystä Rauste-von Wright, von Wright & Soini (2003) ovat esittäneet koulun ja muun elämänpiirin yhdistämisen avuksi nk. transfer-ilmiön hyödyntämisen opetussuunnittelussa, jolloin tavoitteena on, että oppilaat pystyisivät hyödyntämään koulussa opittuja taitoja ja tietoja mahdollisimman kattavasti myös koulumaailman ulkopuolella. Vaikuttaakin siltä, että ainejakoisuus on niin kiinteä osa koulujärjestelmää eri puolilla maailmaa, että sen valta-asema ei ole helposti murettavissa, vaikka tutkimusasetelmat toista sanoisivat; kaikista eheytetyn ja integroidun opetuksen todetuista myönteisistä vaikutuksista huolimatta sekä ohjauspyrkimyksistä eheyttävän ja integroivan opetussuunnittelun suuntaan, on tuntijako peruskoulussa ja -opetuksessa ollut perinteisesti ja on edelleen vahvasti oppiainejakoinen (Kari 1994; Loukola 2004; Venville, Rennie & Wallace 2009).

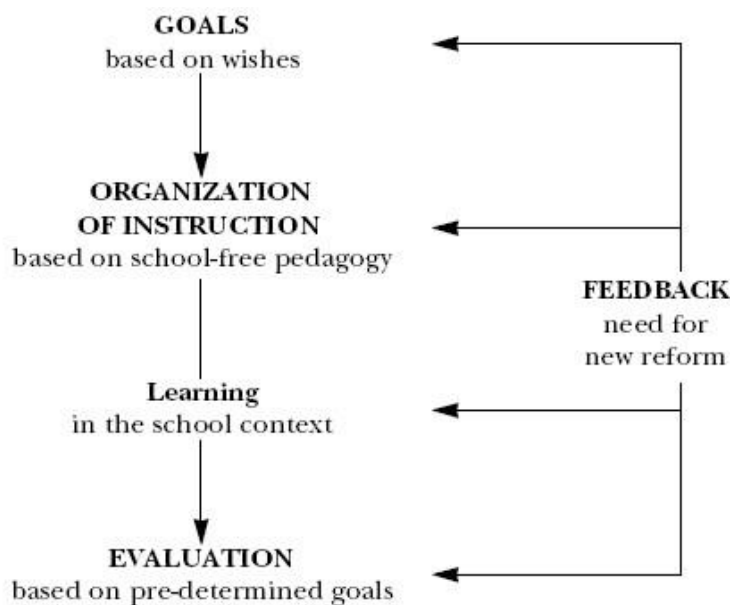
3 OPETUSSUUNNITELMA KOULUTUKSEN KEHYKSENÄ

Yhdysvaltalainen A. V. Kelly kirjoitti vuonna 1977 teoksen *The Curriculum: Theory and practice*, josta on muodostunut ehdoton länsimaisen opetussuunnitelmateorian kulmakivi. Kellyn (2004) määrittelee opetussuunnitelman kokonaisuudeksi, joka kattaa sekä suunnitellun että tarkoituksenmukaisen lopputuloksen saavuttamisen kasvatuksessa. Opetussuunnitelmien sisältämät piilovaikutukset ovat kuitenkin kätkeytyinä koulun organisointiin ja suunnitteluun, jotka puolestaan vaikuttavat oppilaiden sosiaalisiin rooleihin, sukupuolirooleihin, asenteisiin ja arvoihin. Kaikki koulutuspolitiikan suunnitellun osallistuneet osapuolet ovat tällöin tietoisia opetussuunnitelman kokonaisvaikutuksista, mutta oppilaille nämä vaikutukset ovat piilossa. Piilovaikutusten täydellinen opetussuunnitelmaan lisääminen ja kontrollointi ovat käytännössä mahdottomuus.

Opetussuunnitelman avulla määritellään Kellyn (2004) mukaan ne yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja tavoitteet, joita pidetään kulloinkin suotavina. On kuitenkin osattava ottaa huomioon, että aina kun taitoja ja tietoa jaetaan, myös yksilöiden identiteetti muokkaantuu. Opetussuunnitelma onkin täten täynnä piilo-odotuksia: poliittisia, kulttuurisia, taloudellisia ja esimerkiksi sosiaalista asemaa määritteleviä – kaikki opetussuunnitelman sisään piilotettuina määreinä. Opetussuunnitelma naamioidaan usein arvovapaaksi, mutta se on tosiasiassa peili, jonka kautta voidaan tarkastella yhteiskunnassa vallitsevia ideologisia virtauksia. Samalla on mahdollista saada vastauksia sellaisiin kysymyksiin kuin mihin suuntaan yhteiskuntaa muokataan tai miten tähän nykyiseen tilanteeseen on oikeastaan päädytty. Tutkimalla menneisyyttä voidaan ymmärtää tätä päivää ja myös niitä voimia, jotka ovat muokanneet meistä ihmisistä ja järjestelmistä sellaisia kuin ne nykyään ovat.

3.1 Katsaus opetussuunnitelmateoreettiseen ajatteluun

Opetussuunnitelmateorialla voidaan yleisesti nähdä olevan kansainvälisesti kaksi pääsuuntausta: saksalainen *Lehrplan* ja amerikkalainen *Curriculum* (Kelly 2004; Marsh 2004). Näistä myöhemmin mainittu on syntynyt ensin mainitun vaikutteista 1900-luvun vaihteessa, jopa jonkinasteisena vastaliikkeenä sille. Saksalaisen opetussuunnitelmateorian ja Lehrplan-ajattelun oppi-isä Johann F. Herbart painotti kasvatuksen mekaniikkaa yhdistettynä vapauteen, nimenomaan opettajan ja kasvattajan henkilökohtaista ammatillista osaamista ja vastuuta. Herbartilaisen opetussuunnitelmateorian keskiössä on didaktiikka eli opetusoppi, joka korostaa opettajan tekemiä valintoja kokonaisvaltaisen kasvatusprosessin toteuttajana. Amerikkalaisen Curriculum-ajattelun oppi-isä on puolestaan Ralph W. Tyler, jonka vuonna 1949 kehittämän niin sanotun Tylerin rationaalin (*Tyler Rationale*) katsotaan olevan uusliberalistisen koulutuspolitiikan ydin. Tylerilaisen opetussuunnitelmateorian keskiössä on prosessi oppimisen tavoitteista, tuloksista, arvioinnista ja jatkuvasta palautteesta (kuvio 5).



Kuvio 5. Tylerin rationaali esitettynä prosessikaavion muodossa (Tyler 2013)

Opetussuunnitelmateoreettisen diskurssin kannalta mielenkiintoisia ovat opetussuunnitelman laatimiseen ja käytäntöön vaikuttavat tausta-ajatukset tai Schiron (2008) nimityksen mukaisesti ideologiat. Nämä ideologiat voidaan jakaa neljään kategoriaan: 1) akateeminen ideologia, 2) yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologia, 3) oppijakeskeinen ideologia ja 4) sosiaalis-rekonstruktionistinen ideologia.

Akateemisen ideologian (*scholar academic ideology*) näkökulmasta opetuksen tulee tähdätä yhteiskuntaan sopeutumiseen ja yleissivistyksen kartuttamiseen. Tällaisesta lähtökohdasta muodostettu opetussuunnitelma on usein rakenteeltaan oppiainejakoinen ja lähestyy oppimista aina nimenomaan eri tieteenalojen ominaispiirteiden kautta. Yhteiskunnallisen tehokkuuden ideologian (*social efficiency ideology*) mukaan koulutuksen tulee toimia tehokkaasti ja olla vastuullista. Koulun tavoitteena on valmistaa oppilaita yhteiskunnan kannalta tuotteliaiksi aikuisiksi, joten hyödyllisten taitojen oppiminen on yleissivistävän tietopohjan kartuttamista merkittävämpää opetussuunnittelun näkökulmasta. Oppijakeskeinen ideologia (*learner centered ideology*) keskittyy nimensä mukaisesti nimenomaan oppilaaseen ja oppimisprosessien yksilöllisyyteen, jolloin jokaisella ihmisellä katsotaan olevan omat synnynnäiset valmiudet, jotka kasvatuksen kautta pyritään tuomaan mahdollisimman laadukkaasti esiin. Opetussuunnitelman sisältö lähtee lapsen omista mielenkiinnon kohteista, jolloin opettajan tehtävä on luoda mielekkäitä oppimisympäristöjä ja tilanteita, joissa lapsi voi toteuttaa itseään ja mielenkiinnon kohteitaan. Sosiaalis-rekonstruktionistinen ideologia (*social reconstruction ideology*) perustuu ajatukseen, jonka mukaan yhteiskuntaa tulisi kehittää paremmaksi ennen kaikkea koulutuksen avulla. Opetussuunnitelman toteuttajiksi valitaan tällöin mahdollisimman hyvin sosiaalisia ongelmia tunnistavia ja ymmärtäviä yksilöitä, joiden avulla luodaan parempi yhteiskunta heidän omien tulkintojensa ja ideologioidensa pohjalta. Viimeisen ideologian kohdalla lienee sanomattakin selvää, että opetussuun-

nitelmien laatiminen maailmanpelastamisen näkökulmasta on äärimmäisen haastava ja vaativa tehtävä. (Schiro 2008.)

Tällaisten varsin vahvojen ideologioiden kohdalla on Vitikan (2009) mukaan kuitenkin syytä muistaa, että opetussuunnitelmat eivät koskaan synny puhtaasti yhden edellä esitellyn ideologian pohjalta, vaan opetussuunnitelman muotoutumiseen vaikuttavat aina monet eri näkökulmat ja useampi ideologia samanaikaisesti. Erilaiset ideologiat vastaavat erilaisiin tarpeisiin ja jotta voitaisiin välttää ristiriita kouluarjen ja opetussuunnitelman välillä, tulisi erilaisten ideologioiden luomat mahdollisuudet ymmärtää mahdollisimman laajasti ja pyrkiä hyödyntämään niitä toisiaan täydentäen. Suomessa jokainen peruskoulu-uudistuksen jälkeinen valtakunnallinen opetussuunnitelma on ottanut vakaita askelia kohti oppijakeskeisempää ajattelua ja näin on tapahtunut käytännössä läntisessä maailmassa kautta linjan, eikä se ole välttämättä huono kehityssuunta, kunhan akateemiset ja yhteiskunnalliset ja sosiaaliset vaikuttimet kulkevat mukana suunnitelmia tehtäessä.

3.2 Suomalaisten opetussuunnitelmatekstien luonteesta

Itsenäisen Suomen ensimmäisenä varsinaisena opetussuunnitelmana voidaan pitää vuonna 1925 julkaistua Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa (Rokka 2011). Opetussuunnitelma painottui oppiaineisiin ja taustalla vaikuttaneita tekijöitä olivat vuonna 1921 säädetyn oppivelvollisuuden hyväksyminen, yhteiskunnan oikeistolaistuminen, isänmaallisuus ja kansakunnan ”yhteinen etu” (Rinne 1984). Sen sisältöön vaikuttivat epäilemättä merkittävästi vuoden 1918 dramaattiset tapahtumat. Aatteellisena lähtökohtana oli luonnollisesti yhteiskuntamoraalia ylläpitävä kristinusko (Launonen 2000). Opetussuunnitelma on kirjoitustyyliältään osin jopa kaunokirjallinen. Toisen maa-

ilman sodan jälkeiseen aikaan liittyi toinen opetussuunnitelmamme, vuodelta 1952 julkaistu Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Opetussuunnitelmaan vaikuttivat reformipedagogiikka ja sosiaalinen kasvatus sekä taustalla ollut halu tukea demokraattisen yhteiskunnan rakentamista (Rinne 1984). Launosen (2000) mukaan demokraattista yhteiskuntaa tukevat arvot, kuten kansanvalta ja tasa-arvo nähtiin pysyvinä ja yksilön vapaus tuli arvokasvatuksen perustaksi; tavoitteena oli kasvattaa yksilöitä, jotka tukevat yhteiskunnan kasvua ja kehitystä.

Komiteoilla on ollut merkittävä rooli koulutuspolitiikassa, sillä komiteainstituution avulla valtio on kontrolloinut koulutusta ja harjoittanut tavoitteidensa mukaista koulutuspolitiikkaa (Rokka 2011). Vuoden 1970 opetussuunnitelma oli komiteatyön osalta ja sen vuoksi myös rakenteeltaan selkeästi kaksijakoinen. Sen ensimmäinen osa käsittelee opetussuunnitelman perusteita ja toinen osa varsin seikkaperäisesti oppiaineiden sisältöjä. Yksilöllisyys oli aiempaan verrattuna vielä vahvemmin esillä 1970-luvulla ja opetussuunnitelma myös yhteiskunnallistui, koska pedagogiset ratkaisut nojautuivat yhteiskunnalliseen kokonaissuunnitteluun ja tavoitteeseen demokratisoida yhteiskunta. (Launonen 2000; Rinne 1984.) Vuoden 1970 opetussuunnitelmaan eivät vaikuttaneet kansalliset tai maailmanlaajuiset katastrofit kuten vuosien 1925 ja 1952 opetussuunnitelmiin, joten siitä oli löydettävissä selkeästi enemmän toiveikasta retoriikkaa kuin edeltäjistään. Tämä peruskoulun opetussuunnitelma vauhditti peruskoulun yhtenäistä ja tavoitteellista kehittämistä, jonka seurauksena päästiin irti oppi- ja kansakoulun ylläpitämästä koulutuksellisesta eriarvoisuudesta, mikä puolestaan vei kohti entistä tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa.

Suomen 1980-luvun koulutuspolitiikka oli suunnitelmakeskeistä, jolloin myös koulutuksen tutkimus ja kehittäminen keskittyivät koulutuspolitiikkaan, koulutussuunnitteluun ja koulutuksen talouteen (Rinne ym. 2006). Tämä suuntaus heijastui myös oppimiseen, sillä koulutusta pohdittiin koko

maan kannalta ja keskusjohtoisuuden hajauttamisen nimissä päätösvaltaa siirrettiin kohti niitä, joita se välittömästi koski eli käytännössä opettajia ja muita koulutoimessa työskenteleviä. Simolan (1995) mukaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1985 onkin oivallinen esimerkki siitä, miten päätösvaltaa päätettiin siirtää todellisille toimijoille, jolloin opetussuunnitelmi- en laadintavastuu tuli kunnan ja koulun tasolle. Avoimuuden vastapainona kouluhallitus valmisti vuoden 1985 perusteita pitkälti salassa, mikä johtui käytännössä siitä, että aiemmat opetussuunni- telmat olivat olleet komiteamietintöjä ja niiden valmistelu oli siten ollut avoimempaa (Rokka 2011).

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta merkittäviä tasa-arvoa edistäviä linjauksia olivat tasokurssien poistaminen ja jatko-opintokelpoisuuden takaaminen kaikille oppilail- le. Keskeisiä tavoitteita opetussuunnitelmassa mainitaan seitsemän: 1) oppilaan persoonallisuus- den monipuolinen kehittäminen, 2) yhteiskunta, työelämä ja ammatinvalinta, 3) jatko- opintokelpoisuus, 4) elinympäristö ja luonnonsuojelu, 5) kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot, 6) kansainvälinen yhteistyö ja rauha sekä 7) sukupuolten välinen tasa-arvo. Aihekokonaisuuksia, joiden avulla pyritään ylittämään oppiaineiden välisiä rajoja, oli niin ikään esiteltynä seitsemän kappaletta: 1) kansainvälisyyskasvatus, 2) ympäristökasvatus, 3) perhekasvatus, 4) kuluttajakasva- tus, 5) joukkotiedotuskasvatus, 6) terveyskasvatus ja 7) laillisuuskasvatus. Aihekokonaisuudet hei- jastivat opetukselle asetettujen tavoitteiden tapaan koulutuspoliittisia painotuksia. 1990-luvun alkua leimasivat lama, työttömyys ja hyvinvointivaltion purkaminen, joten tavoitteiksi nousivatkin kansainvälisen kilpailukyvyyn turvaaminen sekä entistä vahvempi suuntautuminen kohti länttä ja Euroopan unionia (Rokka 2001).

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet merkitsi uutta vaihetta opetussuunnittelutyön aikakaudella. Opetussuunnitelmauudistuksessa haluttiin hyödyntää opettajien asiantuntemusta ja saada heidät sitoutumaan opetussuunnitelmaan (Lahdes 1997). Pedagogista päätösvaltaa haluttiin antaa entistä enemmän paikalliselle tasolle, mikä mahdollisti opettajien ammatillisuuden hyödyntämistä opetussuunnitelmatyössä yhä laajemmin. Suunnitteluvastuuta ja -valtaa siirrettiin valtion ja kunnan tasoilta entistä enemmän koulun tasolle. Uudistus avasi koulujen päätöksentekoa ympäröivälle yhteiskunnalle ja sitoutti henkilökunnan parempaan työpanokseen, kun koulut saivat laatia omat opetussuunnitelmansa (Uusikylä & Atjonen 2005). Opetushallituksen tutkimuksen mukaan koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintavalmiuksiin kuului osallistuminen koulutukseen, joten kuka tahansa ei voinut koulujen opetussuunnitelmatyöhön osallistua. Opetussuunnitelmauudistuksen taustalla oli yhteiskunnan asettama muutospaine ja tieteenaloilla vallinnut kiinnostus kehittyä ja rakentaa yhteiskuntaa uudestaan nimenomaan koulutuksen kautta (Rokka 2011). Opetussuunnitelman perusteet 1994 jakoi nämä muutostekijät viiteen osaan: 1) yhteiskunnallinen muutos, 2) arvoperustan muutos, 3) opetussuunnitelmateoreettinen muutos, 4) oppimis- ja tiedonkäsitelmä sekä 5) koulutuksen laadullinen parantaminen.

Opetussuunnitelman perusteissa 1994 tapahtunut sisällöllinen muutos oli enemmän laadullinen kuin määrällinen. Aikaisemmin opetussuunnitelmat keskittyivät eri oppiaineiden sisältöjen tarkasteluun, mutta nyt oppiaineista esitettiin enää tavoitteet ja keskeiset sisällöt, jolloin kunnan ja koulun valta kasvoi entistä opetussuunnittelussa entistä laajemmaksi (Rokka 2001). Sisältöjä ei myöskään määritellä vuosiluokkakohtaisesti (Simola 1995). Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden väljyys perustui kaikesta huolimatta luottamukseen koulukohtaisen opetuksen hyvästä tasosta (Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004, 273). Vuonna 1992 käynnistyivät opetussuunnitelmien pilotihankkeet, joiden toteuttajia kutsuttiin akvaariokouluiksi. Koulutuspoliittisena perusteluna akvaa-

riohankkeelle oli hallinnon hajauttaminen, jonka seurauksena kouluille haluttiin lisätä koulujen itseohjautuvuutta, mutta tarkoituksena oli eittämättä kerätä kokemuksia siitä, miten suunnittelu-työ organisoiitiin ja miten toiminta eteni (Lahdes 1997). Akvaariokokeilu olikin ensimmäinen opetussuunnitelmaprosessin mallintamista ja ”jalkauttamista” toteuttanut laajamittainen hanke (Hellström 2004).

Opetushallitus perusti 1990-luvun lopussa uuden hankkeen, joka oli nimeltään Akvaarioprojekti ja antoi pohjaa mm. uudelle lainsäädännölle sekä vuonna 2004 ilmestyneille opetussuunnitelman perusteille (Hellström 2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 sisälsivät ensimmäistä kertaa Opetushallituksen laatimat määräykset 1, 2 ja 3/011/2004, jotka on päivätty 16.1.2004. Ne sisältävät määräyksen, jonka mukaan kaikkia kolmea opetussuunnitelman perustetta on velvoittavana asiakirjana noudatettava. Näin opetussuunnitelman perusteet määriteltiin selkeäksi normiksi, jota opettajien, koulujen ja opetuksen järjestäjien on niitä noudatettava ja käytettävä oman suunnittelutyönsä pohjana (Rokka 2011). Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa opetuksen sisällöt määriteltiin myös tiukemmin kuin kymmenen vuotta aikaisemmin, mikä tarkoitti ainakin jossain määrin paluuta keskusjohtoisempaan säätelyyn ja ohjaukseen.

Perusopetuksen tehtävät jaetaan opetussuunnitelman perusteissa 2004 sekä kasvatus- että opetustehtäviin. Näihin tehtäviin kuuluvat 1) yleissivistyksen hankkiminen ja oppivelvollisuuden suorittaminen eli perusopetus on toisin sanoen yhteiskunnallinen väline, jolla kehitetään sivistyksellistä pääomaa. Perusopetuksen tehtäviin kuuluu 2) jatkuvuutta turvaava kulttuuripääoman siirto, minkä varaan tulevaisuutta voidaan rakentaa sekä 3) tiedon ja osaamisen lisääminen, mikä tarkoitti sitä, että opetuksen tulee lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perusarvoista ja toimintatavoista. Muita opetussuunnitelmassa määriteltyjä tehtäviä olivat 4) kriittinen arviointi, 5) uuden kulttuurin

luominen sekä 6) ajattelu- ja toimintatapojen uudistaminen. Perusopetuksen avulla pyrittiin voimakkaasti 7) lisäämään yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Opetuksen yhtenäisyyttä valtakunnallisella tasolla ohjasivat opetussuunnitelman perusteissa määritellyt käsitykset oppimisesta, oppimisympäristöstä, toimintakulttuurista ja työtavoista, mikä ohjasi opetuksen järjestäjää laatimaan kansallisesti aikaisempaa yhtenäisiä opetussuunnitelmia (Rokka 2001).

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden syntyprosessia avattiin jo johdantoluvussa, joten tässä kohdassa keskitytään sen pääajatuksiin sekä pedagogisesta että yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Koko opetussuunnitelman ydinajatus on laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa, jotka koostuvat seuraavista osa-alueista: 1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) monilukutaito, 5) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6) työelämätaidot ja yrittäjyys sekä 7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (kuvio 6).



Kuvio 6. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet (Opetushallitus 2014)

Erillisten monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja muiden eheyttävien toimintojen kautta pyritään lisäksi tukemaan näiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista. Niiden tarkoituksena on olla läpileikkaamassa koko opetussuunnitelmaa ollen mukana kaikkien oppiaineiden sisäisissä tavoiteasetteluissa sekä muodostamassa kolmelle eri vuosiluokkakokonaisuudelle opetuksellisesti eheää ja kasvatuksellisesti johdonmukaista jatkumoa seuraavin tavoitelausekkein:

- Vuosiluokat 1-2: Koululaiseksi kasvaminen
- Vuosiluokat 3-6: Oppijana kehittyminen
- Vuosiluokat 7-9: Yhteisön jäsenenä kasvaminen

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa eräänä keskeisimpänä periaatteena on yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuurin luominen. Perusopetusta kehitetään opetussuunnitelmallisesti ja pedagogisesti yhtenäisenä kokonaisuutena. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla pyritään ohjaamaan kohti yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuria (POPS 2014, 26–29), joka koostuu seuraavasta seitsemästä periaatteesta: 1) oppiva yhteisö, 2) hyvinvointi ja turvallinen arki, 3) vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, 4) kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, 5) osallisuus ja demokraattinen toiminta, 6) yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä 7) vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen. Paikallisen opetussuunnittelun avulla on jokaisella kunnalla tai seutuyhteisön mahdollista laatia omat tarkennetut tavoitteensa niin laaja-alaiselle osaamiselle kuin yhtenäiselle toimintakulttuurillekin.

4 DOKUMENTTIANALYYSI METODOLOGISENA LÄHTÖKOHTANA

Tämän tutkimuksen metodologiset valinnat poikkesivat tyypillisestä laadullisen tutkimuksen perinteestä (kts. Alasuutari 2011, Eskola 2007, Tuomi & Sarajärvi 2009) siinä mielessä, että aineisto koostui olemassa olevista kirjallisista dokumenteista eli valtakunnallisista opetussuunnitelmien perusteista, joita ei varsinaisesti ole tarkoitettu tutkimuskäyttöön. Tällaista lähtökohtaa tutkimukselle voidaan kutsua dokumenttianalyysiksi, erityisesti silloin kun tarkoituksena on järjestelmällisesti luoda omia tulkintoja ja kuvauksia tutkittavasta aineistoista. Dokumenttianalyysi on puhtaimmillaan systemaattista tekstien lukemista, jossa dokumentti itsessään on usein sekä aineisto että kohde. Tällaisissa tilanteissa kieli tavallisesti sekä kuvailee että luo todellisuutta, jotta ymmärrys tutkittavasta ja tulkittavasta ilmiöstä kasvaa.

Dokumenttianalyysin vahvuus tutkimusmenetelmänä on sen herkkyys asiayhteydelle eli sen avulla on mahdollisuus päästä läheltä näkemään, millaisena tutkimuksen kohteena oleva ilmiö esiintyy luonnollisessa ympäristössään. Laadullisen sisällönanalyysin keinoin aineisto järjestettiin mahdollisimman tiiviiksi ja selkeäksi, jotta siitä voitiin tehdä luotettavia ja päteviä johtopäätöksiä. Sisällönanalyysillä onkin tällaisessa tutkimusotteessa keskeinen tehtävä, sillä sen avulla on mahdollista irrottaa merkityksiä kommunikaatiosta. Tässä tutkimuksessa etsittiin ennen kaikkea opetussuunnitelmateksteistä sellaisia merkityksiä, jotka perustelivat tarvetta eheyttämiseksi ja integroimiselle opetuksen ja oppimisen lähtökohtana eri aikakausina sekä näkemään laajempia yhteyksiä opetussuunnitelmien ja yhteiskunnallisen keskustelun välillä.

4.1 Laadullista sisällönanalyysia ja käsiteanalyysia

Laadullisen tutkimuksen analyysin perinteinen jako kahteen osaan: induktiiviseen ja deduktiiviseen, on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aikansa elänyt. Induktiivisessa mallissa tutkija pyrkii rakentamaan omaa teoriaa yksittäisen tapauksen avulla ilman taustaoletuksia ja deduktiivisessa mallissa vastaavasti pyritään yleisten teorioiden avulla päättämään yksittäistapausten luonnetta. Näistä etenkin puhtaan induktiivisen päättelyn soveltamista laadulliseen tutkimukseen pidetään mahdottomana, sillä on jokseenkin epäuskottavaa väittää havaintojen syntyvän ilman mitään taustatietoja. Onkin mielekkäämpää ja selkeämpää käyttää myös tässä tutkimuksessa Eskolan (2007) esittelemää laadullisen analyysin kolmijakoa: aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen analyysi, sillä se kuvaa selkeämmin mihin suuntaan analyysissa nojataan. Tämän tutkimuksen osalta pyrkimyksenä on mahdollisimman aineistolähtöinen analyysi, vaikka ajoittain varmasti täysin objektiiviseen näkökulmaan ei ole mahdollista päästä, kun ottaa huomioon tutkijan aseman opettajankoulutettavana ja jonkin aikaa jo opettajan työtä tehneenä.

Sisällönanalyysin näkökulmasta tutkittavassa aineistossa oleellisinta on aina tekstien tuottamat merkitykset (Tuomi & Sarajärvi 2009). Dokumentteina olleita opetussuunnitelmatekstejä lähestyin aineistolähtöisestä tulokulmasta, erityisesti niiden sisältämien käsitteiden avulla. Tässä mielessä sisällönanalyysissa voidaan nähdä piirteitä Wilsonin (1969) käsiteanalyysiin, jossa pyrkimyksenä on eritellä, vertailla ja pohtia käsitteitä suhteessa toisiinsa (sisäinen analyysi) sekä erilaisiin olemassa oleviin teorioihin (ulkoinen analyysi). Tutkimuksen tekemisen kannalta ei kuitenkaan ole tärkeintä, millä nimellä (dokumenttianalyysi, laadullinen sisällönanalyysi, käsiteanalyysi) käytettyä metodologiaa lopulta kutsutaan, vaan oleellisinta on esitellä tämä käytetty metodi mahdollisimman havainnollisesti ja yksityiskohtaisesti. Tällä tavoin voidaan varmistua siitä, että tutkijan tekemät valinnat ovat

läpinäkyviä ja uskottavia, eikä tutkimuksen luotettavuus kärsi mistään epäloogisuuksista tai epärehellisyyksistä. Tarkastelen ja arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä luvussa 4.3. vielä eritellymmin ja syvällisemmin.

4.2 Tutkimusaineiston ja analyysipolun kuvaus

Aineistolähtöistä analyysia ei luonnollisesti ole mahdollista tehdä ilman aineistoa ja tässä tutkimuksessa päädyin koostamaan tuo aineisto itse kolmesta eri opetussuunnitelmatekstistä. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimuskohteena olleet opetussuunnitelmatekstit (POPS 1970, POPS 1994 ja POPS 2014) luettiin ensin äärimmäisen huolellisesti ja sen jälkeen niin sanotuista yleisistä osista etsittiin hakusanojen (lihavoituina) avulla tutkimuksen aiheeseen liittyviä tekstiotteita. Kaikkein haasteellisimmaksi osaksi tässä analyysimallissa osoittautui juurikin hakusanojen valinta, sillä kuten tulososion ensimmäisessä alaluvussa 5.1 osoitetaan, on kasvatustieteellinen termistö muuttunut vuosien saatossa oleellisesti.

Toisessa vaiheessa kirjoitin tekstiotteiden viereen oman tulkintani tästä siinä asiayhteydessä, johon kyseinen tekstiote liittyi. Tässä vaiheessa oli ensiarvoisen tärkeää käsitellä jokainen tekstiote huolellisesti ja miettiä sen merkitystä nimenomaan kyseisessä kontekstissa. Lopulta aineistosta muodostui yhtenäinen 25 sivun mittainen taulukko, jossa analysoin kunkin tekstiotteen itsenäisenä yksikkönä. Seuraavissa taulukoissa on esiteltynä kaksi ensimmäistä tekstiotetta tulkintoineen kustakin opetussuunnitelmatekstistä (taulukot 1, 2 ja 3).

Taulukko 1. POPS 1970 dokumentin analyysi.

POPS 1970 (integroituminen, laajat kokonaisuudet, eheyttäminen, oppimiskokemusten liittyminen, horisontaalinen liittyminen, vertikaalinen liittyminen, ilmiö, kokonaisopetus, omat kokonaisuudet)		
Sivunro	Sivunro	Tulkinta
60	Kasvuikäisen persoonallisuuden kehitys etenee sekä differentioitumisena että integroitumisena .	Integroitumisella käsitetään olevan vaikutusta muuhunkin kuin opetuksen sisältöön. Persoonallisuuden kehitys on merkittävä kasvatuksen kokonaistavoite, johon peruskoululla nähdään olevan vaikutusta.
60	Integroituminen puolestaan ilmenee toimintojen ja persoonallisuuden osaluueitten kytkeytymisenä laajemmaksi , hyvin jäsentyneeksi kokonaisuudeksi .	Koulumaailmassa oleellisinta on se, kuinka käytäntö ja teoria kohtaavat. On erittäin tärkeää, että integroitumisen käsitetään olevan reitti laajojen kokonaisuuksien muodostamiseen.

POPS 1970 dokumentin analyysiin minun oli valittava laaja joukko erilaisia ja jopa hieman yllättäviä hakusanoja (mm. laajat kokonaisuudet, oppimiskokemusten liittyminen ja kokonaisopetus), jotta oleellista tietoa tarjonneet sitaatit saatiin mukaan tutkimukseen. Terminologisessa mielessä eniten haasteita tulkitsemiselle tuottikin ehdottomasti POPS 1970 analyysi, sillä jouduin tässä kohta monta kertaa todella miettimään ymmärtääkö varmasti tekstiotteet asiakirjan hengen mukaisesti. Esimerkiksi persoonallisuuden integroituminen oli itselleni täysin uusi eheyttämisen muoto ja sen yhdistyminen luontevasti erilaisiin toimintoihin kytkeytyen vielä laajempiin kokonaisuuksiin, laittoi oman luontevuuteni toden teolla koetukselle.

Taulukko 2. POPS 1994 dokumentin analyysi

POPS 1994 (aihekokonaisuudet, integroiminen, eheyttäminen, ilmiö)		
Sivunro	Tekstiotte	Tulkinta
32	Opetussuunnitelmaan sisällytetään useissa oppiaineissa opetettavia ja muussa koulutyössä huomioon otettavia aihekokonaisuuksia .	Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa opetuksen eheyttämisestä pyritään huolehtimaan erillisten aihekokonaisuuksien avulla.
32	<p>Aihekokonaisuuksien avulla opetussuunnitelmaan voidaan sisällyttää oppiainerajat ylittäviä tärkeitä ja ajankohtaisiksi arvioituja teemoja. Aihekokonaisuuksien avulla koulu voi reagoida nopeasti toimintaympäristönsä muutoksiin. Tällä hetkellä keskeisiä aihekokonaisuuksia voivat olla esimerkiksi</p> <ul style="list-style-type: none"> • kansainvälisyyskasvatus • kuluttajakasvatus • perhekasvatus • terveystieteiden kasvatus • tietotekniikan käyttötaito • viestintäkasvatus • ympäristökasvatus tai • yrittäjäkasvatus 	Aihekokonaisuuksien avulla pyrittiin tekemään peruskoulusta nopeammin reagoiva ja arjen ilmiöissä tiukemmin kiinni oleva instituutio. Ohjeistukset aihekokonaisuuksien osalta olivat varsin ylimalkaiset, mikä saattoi johtaa suuriinkin alueellisiin eroihin. Erikoista sinällään, että juuri vuoden 1994 opetussuunnitelman jälkeen Suomi nousi kansainvälisissä oppimistulosvertailuissa maailman kärkimaiden joukkoon.

POPS 1994 kohdalla puolestaan tutkimukseen sisällytettiin myös muutamia tekstiotteita niin sanotusta oppiaineosasta, jotta tämän opetussuunnitelmatekstin käsittelyssä päästiin riittävän kattavalle tasolle. Tekstiotteet keskittyivät pitkälti aihekokonaisuuksien ympärille, joiden kohdalla pyrin tekemään varsin kauaskatseisia päätelmiä, jotta mahdolliset piilomerkit tulisivat esille. Tulkintojen lisäksi pyrkimyksenä oli liittää tekstiotteet osaksi yhteiskunnallista kehitystä.

Taulukko 3. POPS 2014 dokumentin analyysi

POPS 2014 (eheyttäminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet, laaja-alainen osaaminen, ilmiö)		
Sivunro	Tekstiote	Tulkinta
10	Opetussuunnitelmaa laadittaessa otetaan huomioon, että opetus voi olla pääosin ainejakoista tai se voidaan toteuttaa eheyttettynä . Eheytettyä opetusta käytettäessä myös opetussuunnitelma voidaan laatia vuosiluokkakokonaisuuksien osalta eheyttettynä.	Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa pyritään ottamaan huomioon erilaiset tavat järjestää perusopetusta paikallisilla tasoilla.
12	Opetuksen järjestäjä päättää ja kuvaa opetussuunnitelmassa opetuksen järjestämiseen liittyvät ratkaisut: <ul style="list-style-type: none"> • järjestetäänkö opetus pääosin ainejakoisena vai kokonaan tai osin eheyttettynä; mitkä ovat mahdollisen eheyttetyn opetuksen järjestämisen pääpiirteet 	Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa linjataan selkeästi, että opetuksen järjestäjällä on mahdollista päättää opetusjärjestelyihin liittyvistä asioista ja tehdä siitä halutessaan osittain tai kokonaan eheytettyä.

Vastaavasti POPS 2014 dokumentin analyysin kohdalla minun oli tarkkaan mietittävä, onko relevanttia käyttää omaa substanssiosaamistani tukena siihen, millaisten hakusanojen (mm. monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alainen osaaminen) tämän opetussuunnitelmatekstin eheyttämisen ja integroimisen toimenpiteet tulevat ilmi puhtaimmillaan. Päädyin toimimaan oman intuitioni varassa ja käyttämään tätä tietopohjaa hyväksi, jotta mahdollisimman monien tekstiotteiden kautta oli mahdollista rakentaa erilaisia tulkintoja. Uunituoreen ja vasta käyttöön otetun opetussuunnitelman analysoinnissa oli luonnollisesti vähäiset käyttäjäkokemukset sen ympärillä.

4.3 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Minkä tahansa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tarkasteltaessa on syytä kiinnittää huomiota tutkimuksen uskottavuuden, arvioitavuuden ja siirrettävyyden osoittamiseen (Eskola & Suoranta 2005). Tässä tutkimuksessa aineistona käytetyistä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista etsittiin sellaista tietoa, joiden perusteella oli mahdollista selvittää, millaisia merkityksiä eheyttävälle opetukselle annettiin kussakin opetussuunnitelmatekstissä. Tutkimuksen uskottavuutta lisää siten ehdottomasti ainakin se tosiseikka, että käytännössä kenen tahansa olisi mahdollista etsiä nämä opetussuunnitelmatekstit käsiinsä, koostaa vastaava aineisto ja suorittaa vastaava tutkimustyö. Tutkimuksen arvioitavuutta pyrin lisäämään esittelemällä käyttämäni analyysipolun mahdollisimman tarkasti tutkimuksen lukijalle, jotta tämän on mahdollista varmistua käytetyn metodin pätevyydestä. Vaikka Alasuutarin (2011) mukaan kaiken laadullisen tutkimuksen tavoitteena on paikallinen selittäminen, ovat tämän tutkimuksen tulokset siirrettävissä myös yleiselle tasolle, mikä ei ole välttämättä tarpeellista, mutta ainakin tässä kontekstissa toivottavaa.

Tutkimuksen teon etiikka on mahdollista kiteyttää kolmeen yleispätevään normiin: 1) älä valehtele tutkimustasi koskevista asioista tiedeyhteisölle tai yhteiskunnalle, 2) älä varasta muiden aineistoja tai tuloksia ja 3) älä vahingoita tutkimuksesi kohdetta (Hallamaa, Lötjönen, Launis ja Sorvali 2006). Näitä normeja olen pyrkinyt parhaani mukaan noudattamaan ja vaikka olen luonnollisesti joutunut paljon ajatuksia lainaamaan eri auktoriteeteilta, olen kuitenkin esimerkiksi tutkimustulosten ja pohdinnan osalta käyttänyt apuna paljon omaa akateemista ja pedagogista osaamistani. Tällä tavalla toivoakseni olen pystynyt kehittämään omaa asiantuntemustani ja herättämään tutkimuksen lukijoissa myös kriittistä pohdiskelua.

5 EHEYTTÄMINEN OPETUSSUUNNITELMATEKSTEISSÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia ja vertailla kolmesta eri opetussuunnitelmatekstistä (POPS 1970, POPS 1994 ja POPS 2014) koostetun aineiston pohjalta ja millaisia merkityksiä eheyttämiseen on annettu ja millä tavalla opetusta on pyritty eheyttämään eri aikoina. Tässä tulosluvussa tekemäni analyysi esitellään kolmen teeman mukaisesti, joiden pohjalta tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset sitten lopulta rakentuivat. Nämä teemat pohjautuvat perinteisen ja monien mielestä aikansa eläneen herbartilaisen didaktisen kolmion kärkipisteisiin: opettajaan, oppilaaseen ja oppiaineeseen. Näistä viimeisestä käytän tekstissä termiä oppisisältö, koska se on lukijan kannalta helpommin ymmärrettävä. Teemojen rajat olivat ajoittain varsin joustavia, sillä tässä tutkimuksessa tärkeintä oli omien tulkintojen tuottaminen ja merkitysyhteyksien löytäminen eheyttämisestä opetussuunnitelmateksteissä.

Kussakin alaluvussa pyrin osoittamaan suorien opetussuunnitelmatekstistä tehtyjen lainauksien ja näiden pohjalta laatimieni tulkintojen avulla eheyttävän ajattelun kokemaa muutosta vuosien saatossa. Kolmen eri opetussuunnitelman tuottamaa materiaalia ja sen merkitystä tulevaisuuden perusopetuksen kannalta perustelen lisäksi sellaisilla teorialainauksilla, joiden avulla tulosten uskottavuus ja merkittävyys lisääntyvät. Viimeisessä tulosten yhteenvetoluvussa 5.5 kokoan aineistosta tekemiäni löydöksiä yhteen, rakennan niistä johtopäätöksiä eheyttämisen erilaisista tasoista ja kehittelen ajatusta eheyttämisen kulttuurista, jonka avulla jokaisen kunnan ja koulun olisi mahdollista rakentaa oma paikallinen tapansa tuottaa eheää perusopetusta omista lähtökohdistaan.

5.1 Eheyttämisen ja integroimisen yhtenevät merkitykset

Opetussuunnitelman perusteita tutkittaessa on tärkeää huomata, että kasvatustieteellinen terministö muuttuu vuosien saatossa ja tämä tekee aineistolähtöisen vertailun haastavaksi, etenkin vertaillessa iältään aineiston ääripäiden dokumentteja POPS 1970 ja POPS 2014. Tässä tutkimuksessa eheyttämisen ja integroimisen pääkäsitteet kulkevat rinnakkain ja samaa tarkoittavina. Muiden käsitteiden osalta niiden merkitys selitetään aina kussakin asiayhteydessä, jos tämä vaan on tekstiotteiden ymmärtämisen kannalta keskeistä. Tulosluvun osalta olen tietoisesti pyrkinyt jouhevaan ja kerronnalliseen ilmaisutapaan, jossa opetussuunnitelmatekstien menneen ajan terminologia sekoittuu nykyiseen käsitteistöön. Näin toimimalla on tavoitteena luoda mahdollisimman laaja ja selkeä kokonaiskuva eheyttävän opetuksen menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta.

Tutkimuksen kannalta kaikkein tärkein terminologinen valinta liittyy käsiteparien eheyttäminen-integroiminen sekä eheyttää-integroida välisiin merkitysyhteyksiin. Eheyttämisellä (*unification*) ja integroimisella (*integration*) tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaista toimintaa, jonka tarkoituksena on liittää tai yhdistää joitain palasia tai osasia toisiinsa. Tällaista liittämistä ja yhdistämistä voi tapahtua niin faktapohjaisten asiasisältöjen kuin ihmisten toiminnan kohdalla, jolloin lähes mitä tahansa on mahdollista eheyttää (*unify*) tai integroida (*integrate*). Tästä monikäyttöisyydestä johtuen käytän jompaakumpaa näistä termeistä aina kun mahdollista, vaikka aineistossa käytetty alkuperäinen termi olisi omiin tai laajoihin kokonaisuuksiin (POPS 1970), aihekokonaisuuksiin (POPS 1994) tai monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin (POPS 2014) liittyvää. Näiden kahden termin välillä suosin vielä suomenkielistä (eheyttäminen, eheyttää) versiota mieluummin, koska koen sen tutkimuksen kieliasua selkeyttävänä vaihtoehtona.

5.2 Opettajan rooli eheyttämisessä

Eheytyssä opetuksessa on opettajalla keskeinen rooli toimia oppimisprosessin käynnistäjänä ja kannustajana (Young 2011). On selvää, että opettajilla saattaa olla vaihtelevia käsityksiä eheyttämisen tarpeellisuudesta tai järkevyydestä, mikä saattaa vaikuttaa merkittävästi hänen tekemiinsä ratkaisuihin opetustyössään. Erityisesti tämä arvomaailmojen vastakkainasettelu tiedostetaan vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa, sillä nykymuotoisen peruskoulun syntyvaiheet olivat erittäin haastavat ja tämä näkyy ajoittain tekstissä selkeinä muistutuksina opetussuunnitelman laatijoiden ja opettajien välisten vastakkainasettelun olemassaolosta. Vaikka opetussuunnitelma-komitea pyrki tällöin olemaan sanavalinnoissaan varsin neutraali, se pyrki hyvin suoraan vetoamaan opettajakuntaan, jotta he ymmärtäisivät tehdä tarvittavat muutokset omassa ajattelussaan ja arvostuksissaan:

Opetussuunnitelman laatijoiden ja opettajien kesken saattaa esiintyä selviä eroja toisaalta pitkälle differentioituneiden tietojen ja taitojen arvostamisessa, toisaalta laajojen tiedon ja taidon alueitten hallinnan arvostamisessa. Myös koulun oppilaissa on vähitellen havaittavissa yksilöllisiä eroja siinä, kohdistuuko heidän mielenkiintonsa ja arvostuksensa pitkälle differentioituneiden tietojen ja taitojen omaksumiseen vai laajojen kokonaisuuksien hallintaan. (POPS 1970, 60.)

Uudenlaisen asennoitumisen lisäksi opetuksen eheyttäminen vaatii opettajaa tekemään muutoksia opetusopissaan eli didaktiikassaan (Uusikylä 2002). Opettajan profession eräänä merkittävimmistä taidoista saatetaan nähdä vielä tänäkin päivänä niin sanottujen huipputuntien pitäminen, jolloin onnistuneen opetustyön seurauksena oppi tarttuu oppilaisiin ja vetoaa heidän tunteisiinsa niin vahvasti, että syntyy suorastaan tiedonjano tulevia oppitunteja ajatellen. Haasteena integroidun opetuksen toteuttamisessa onkin löytää ne harjoitukset ja toimintamallit, joiden avulla laajempi kokonaisuus aukeaa oppilaalle täysimittaisena myöhemmässä vaiheessa:

Olenainen opetuksen suunnittelun ongelma on löytää ne osatoiminnot, joita on tarkoituksenmukaista harjoittaa, jotta ne voisivat myöhemmin menestyksellisesti integroitua tavoitteena olevaksi laajemmaksi suoritussuorituskokonaisuudeksi. (POPS 1970, 61)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa opetuksen eheyttämisestä pyritään huolehtimaan erillisten aihekokonaisuuksien avulla (POPS 1994, 32). Tämän opetussuunnitelman keskeisimpiä ajatuksia oli jakaa vastuuta kunnille ja kouluille oman opetussuunnitelmatyön muodossa, mikä mainitaan silloisen eheyttävän opetuksen menetelmän, aihekokonaisuuksien kohdalla. Oleellista on pyrkimys liittää monialaisuuteen pyrkivät aihekokonaisuudet lasten ja nuorten omaan kokemusmaailmaan integraation keinoin. Tässä liittämistyössä on opettajalla ja muulla koulun henkilökunnalla luonnollisesti erittäin keskeinen rooli:

Koulun opetussuunnitelmallisen profiilin luomisessa näistä aihekokonaisuuksista voidaan valita käyttökelpoisia rakennusaineita. Koulu voi toiminta-ajatuksensa pohjalta suunnitella myös omia aihekokonaisuuksiaan. Tärkeää on aihekokonaisuuksien liittäminen lasten ja nuorten omaan kokemusmaailmaan sekä heille ajankohtaisiin ja merkityksellisiin asioihin. (POPS 1994, 32.)

Aihekokonaisuuksien erittäin tarkka sitominen oppiaineiden oppimääriin aiheuttaa POPS 1994 kohdalla ajoittain paradoksaalisen tilanteen: niiden avulla halutaan irti oppiainekeskeisyydestä, mutta samalla koetaan tärkeänä asetella tarkat tavoitteet oppiaineiden kannalta. Yksi oleellinen osa aihekokonaisuuksien ja oppiaineiden yhteensovittamisessa on työskentelyn projektiluontoisuus ja selkeä tavoitelähtöisyys oppiaineen näkökulmasta. Matematiikan oppimäärän kohdalla puhutaan integroinnin monipuolisuudesta ja käyttökelpoisuudesta reaali maailman kannalta. Tällöin ollaan ehdottomasti horisontaalisen eheyttämisen ytimessä. Opettajan rooli vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden eheyttäjänä, on valitettavan usein jäädä ainedidaktiseksi tavoitteen asettajaksi, mikä käy hyvin ilmi alla olevista sitaateista:

Äidinkielen taitojen opiskelu liittyy monien aihekokonaisuuksien opettamiseen: koulun oppilaskohtaisiin ja yhteistoiminnallisesti toteutettuihin projektitöihin. Niitä suunniteltaessa pitää asettaa myös selkeitä äidinkielen oppimisen tavoitteita. (POPS 1994, 46.)

Realistisen kuvan saaminen matematiikan käyttökelpoisuudesta edellyttää opetuksen integroimista monipuolisesti koulun muuhun työskentelyyn ja ulkopuoliseen maailmaan. Tällä tavoin oppilaat saavat kokemuksia matematiikan tarjoamista tietokokonaisuuksista ja mallien hyväksikäytöstä sekä niiden rajoituksista. Esimerkiksi yli ainerajojen ulottuva projektityöskentely sopii hyvin ainealueiden yhdistämiseen kaikilla luokka-asteilla. (POPS 1994, 77.)

Vastaavasti vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa annetaan opettajille muutamia selkeitä toimintaohjeita oikeanlaisen motivaatio- ja asenneilmaston synnyttämiseen. Huomioiden historiaa pitkään muokanneen tradition opettajan ehdottomasta auktoriteettiasemasta, ovat nämäkin ajatukset varsin rohkeita ja uudistusmielisiä tuona aikana. Tämän päivänkin opetusihanteita nimittäin ovat juuri yrittämisestä palkitseminen ja rohkaiseva motivaatioilmasto. Virheiden tekeminen kuuluu olennaisesti kaikkeen oppimiseen ja vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa tämä seikka on erittäin hyvin sisäistetty:

...opettajan on aihetta palkita oppilaita ensimmäisistä oikeansuuntaisista yrityksistä. Tästä on syytä mainita, koska juuri ensimmäisissä yrittelyissä tulee helposti virheitä, jotka saattavat kiinnittää opettajan huomion niin tyystin, että itse yrittämisen palkitseminen unohtuu. Opiskelutilanteiden "ilmaston" tulisi olla niin rohkaiseva, että oppilas uskaltaa myös erehtyä ja kokeilla epävarmoja kokonaisuuden luomisen vaihtoehtoja. (POPS 1970, 69.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet ovat saaneet kokeneilta kasvatusalan ammattilaisilta merkilläpantavan paljon kritiikkiä siitä, että opettajan tehtävä ei ole enää opettaa vaan ohjata oppilaita oppimaan. Erityisen merkittävää on huomata, että opettajalla on jo vuoden 1970 opetussuunnitelmassa vahvasti ohjaava rooli, ainakin omia uusia ja eheyttäviä kokonaisuuksia muodostettaessa. Opettajan työ ei yksinkertaisesti voi olla pelkkää tiedon siirtoa, vaan sen on perustuttava erittäin vahvasti dialogiin ja vuorovaikutukseen. Opetusmenetelmien monipuolisuus ja oma rohkeus kokeilla erilaisia työtapoja, tulevat olemaan aina olemaan opettajan työn keskiössä, mutta POPS 1970 mukaan erittäin keskeisessä asemassa on myös opettajan rooli itsenäisenä toimijana ja oikeanlaisen esimerkin antajana:

Opettajan oppitunnilla suorittamat erilaisten vaihtoehtojen kokeilut uusien kokonaisuuksien muodostamisessa voivat toimia malleina oppilaiden omille yrityksille. (POPS 1970, 69.)

Opettajan tulisi myös tässä yhteydessä ottaa huomioon, että saman luokan oppilaiden oppimisedellytyksissä, mm. kokemustaustoissa, saattaa olla hyvin suuria eroja. Siksi opetettava asia olisi esitettävä eri tavoin. Jos käytetään monia eri menettelyjä, joilla on merkitystä integroivien kokemusten viriämiselle, voidaan näitä todennäköisesti edistää kaikkien oppilaiden osalta. Opettajan on syytä jatkuvasti etsiä ja kokeilla erilaisia ratkaisuja ohjatessaan oppilaita muodostamaan omia uusia kokonaisuuksia. (POPS 1970, 69.)

Opettajan näkökulmasta kuluneen lukuvuoden käytössä olleet vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet eivät yllä vastaavanlaisen konkretian tasolle. Eheyttäminen nähdään vain yhtenä osana takaamassa perusopetuksen yhtenäisyyttä ja laatua, eikä varsinaista ohjeistusta koululle tai opettajille anneta. Yhteistyön nimeen POPS 2014 kyllä vannoo vahvasti, mutta tämänkin osalta sorruutaan hyvin vahvasti ns. opetussuunnitelmarunouden tielle ja todellinen sanottava jää sanomatta tai ainakin se jää hyvin epäselväksi:

Opetustoimi ja koulu tekevät monipuolista yhteistyötä perusopetuksen yhtenäisyyden, eheyden ja laadun varmistamiseksi, toiminnan avoimuuden lisäämiseksi sekä oppilaiden oppimisen ja kasvun tukemiseksi. Yhteistyötä tarvitaan myös oppimisympäristöjen monipuolisuuden ja turvallisuuden sekä kouluyhteisön hyvinvoinnin turvaamiseksi. Yhteistyö on suunnitelmallista ja sen toteutumista arvioidaan yhdessä yhteistyökumppaneiden kanssa. (POPS 2014, 34.)

Opetushenkilöstön yhteistyön merkitys monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa on ensiarvoisen tärkeää ja varmasti yksi vaativimmista osa-alueista saada toteutumaan alati kasvavan resurssipulan vaivatessa julkista sektoria. On täysin eri asia todeta, että yhteistyön tekeminen on tärkeää kuin aidosti pohtia, miten tuota yhteistyötä tulisi toteuttaa. Vaikka nämä toimintatavat ovat usein kaikkein käytännöllistä pohtia paikallisesti, olettaisi vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden antavan edes hieman konkreettisempia ratkaisuja kuin alla on kuvattu:

Henkilöstön tiivis yhteistyö edesauttaa koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Koulutyö järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. Aikuisten yhteistyö, kuten samanaikaisopettajuus, mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille. Yhteistyötä tarvitaan erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa, oppimisen arvioinnissa ja tuessa sekä oppilashuollon toteuttamisessa. (POPS 2014, 36.)

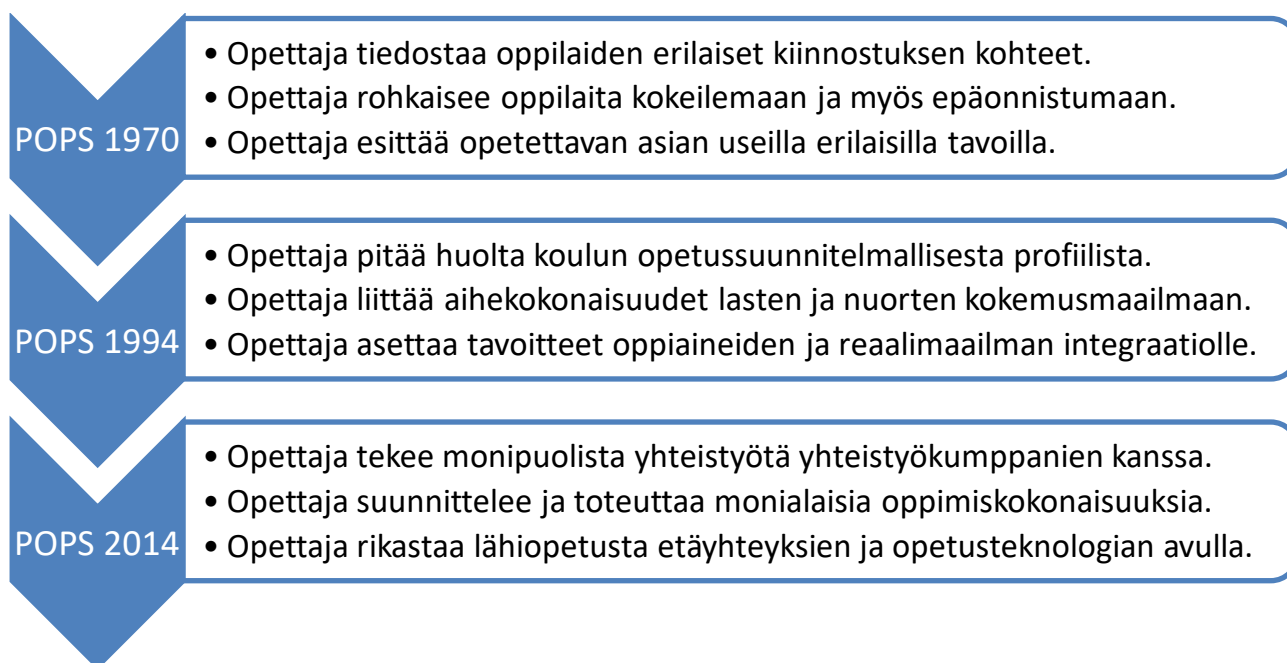
Ainoat varsinaiset toimintaehdotukset mitä POPS 2014 tarjoaa eheyttämisen lisäämiseksi liittyvät yhdysluokkaopetukseen ja etäyhteyksien hyödyntämiseen, jotka ovat sinänsä relevantteja huomioita, mutta varsin irrallisia ja yksittäisiä tapoja toteuttaa opetusta. Nämä opetusjärjestelyt ovat toisaalta opetustyön tulevaisuutta, mikäli esimerkiksi joustavat alkuopetusratkaisut saavat lisää kannatusta, mutta yhtä selvästi ne ovat myös säästötoimenpiteitä. Jos näitä havaintoja vertaa

esimerkiksi POPS 1970 ehdotuksiin laajamittaisesta kokonaisopetuksen soveltamisesta alaluokilla ja ylipäänsä tulevaisuuden hahmottamisen integroidun opetussuunnittelun kautta, jäädään tässä asiakirjassa paljon hataramman tulevaisuuskuvan varaan:

Yhdysluokkaopetuksessa on hyvät edellytykset edistää opetuksen eheyttämistä ja käyttää monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Yhdysluokkaopetuksessa hyödynnetään erityisesti vertais- ja mallioppimisen mahdollisuuksia. Yhdysluokissa lähiopetusta voidaan tukea ja rikastaa myös etäyhteyksiä hyödyntäen. (POPS 2014, 39.)

Etäyhteyksiä hyödyntämällä opetusta voidaan sekä eriyttää että eheyttää. (...) Etäyhteyksien ja erilaisten opetusteknologioiden käyttö monipuolistavat oppimisympäristöjä. Tällöin voidaan käyttää eri opettajien osaamista sekä koulun yhteistyökumppaneiden ja mahdollisten kansainvälisten verkostojen asiantuntemusta oppilaiden tarpeiden ja opetuksen tavoitteiden mukaisesti. (POPS 2014, 39.)

Opettajan rooli eheyttämisessä näyttäytyi tutkimusaineistona käytetyissä opetussuunnitelmateksteissä (POPS 1970, POPS 1994, POPS 2014) hyvin erilaisena eri aikakausina. Vaikka terminologia muuttuu ja modernisoituu, oli nähtävissä selkeitä painotuksia siinä, millaiseksi opettajan rooli eheyttämisessä muodostuu. Alla olevasta yhteenvetokaaviosta (kuvio 7) löytyvät nämä tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnot opettajan roolista eheyttämisessä eri opetussuunnitelmateksteissä.



Kuvio 7. Opettajan rooli eheyttämisessä kuvattuna POPS-teksteissä

5.3 Oppilaan rooli eheyttämisessä

Eheytetyn opetuksen puolestapuhujat katsovat sen olevan ennen kaikkea lapsilähtöinen tapa järjestää opetusta, sillä tällöin oppimisen pirstaleisuus vähenee ja ympäröivä maailma on koko ajan läsnä kaikessa tekemisessä (Hellström 2008). Oppilailla on oltava mahdollisuus rakentaa omaa maailmankuvaansa kaikessa rauhassa sekä muodostaa omia tulkintojaan opetettavista asioista. Tämän aineiston perusteella näytti, että tarve opetussuunnitelman eheyttämiselle johdetaan vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa suoraan sen päätavoitteesta, mikä vaikuttaa erittäin järkevältä ja loogiselta, jos halutaan uskottavasti asioiden tarpeellisuutta perustella. Eheytyksen eli integroimisen rinnalle tarvittiin kuitenkin eriytymistä eli differentioitumista, ja tämän asian tiedostaminen oli ehdottoman oleellista, jotta persoonallisuuden kehitys eteni toivottuun suuntaan:

Peruskoulun opetussuunnitelman eheyttämispyrkimykset johtuvat suoraan sen päätavoitteesta: oppilaiden harmonisen kokonaiskehityksen edistämisestä. Persoonallisuuden kasvatuksen tavoitteissa kiinnitetään erityistä huomiota persoonallisuuden eheyttämiseen eli integroimiseen, mutta tuodaan esille myös, että persoonallisuuden kehityksessä tapahtuu integroimisen rinnalla differentioitumista, esim. taitojen spesifioitumista sekä erojen havaitsemista minäihanteen ja ”tosiasiallisen” minän välillä. (POPS 1970, 62.)

Jalot ja ylevät eettisen kasvatuksen tavoitteet mm. eheän maailman- ja elämäntieteen luomiseen olivat vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteiden keskeistä retoriikkaa. Erilaisten näkökulmien, menettelytapojen ja käsitejärjestelmien avulla tuohon tavoitteeseen oli mahdollista päästä – yksipuolisuuteen ja puolinaiseen ei ollut syytä tyytyä. Opetussuunnitelmatekstissä otettiin vahvasti kantaa myös suvaitsevaisuuden puolesta, mikä edellä mainittujen havaintojen lisäksi käy hyvin ilmi seuraavasta lainauksesta:

Vaikka nykyaikaisen ihmisen maailman- ja elämäntieteen sisältää siis useita eri näkökulmia, menettelytapoja ja käsitejärjestelmiä, hänellä on pyrkimys sen eheyttämiseen. Tämän eheyttämistarpeen ei kuitenkaan tarvitse johtaa yksipuolisuuteen. Monimutkaisuuden poistaminen tyytymällä johonkin puolinaiseen maailmankuvaan on älyllisesti hylättävä, erilaisuutta suvaitsematon eheyttämisyritys. (POPS 1970, 64.)

Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa otettiin ajoittain voimakkaasti kantaa sen puolesta, ettei esimerkiksi uusliberalistinen hyödykeajattelu saisi liikaa valtaa kasvatusajattelussa, vaan pikemminkin pyrittäisiin välttämään ulkoisten vaikuttimien roolia koulutyössä. Kasvatuksen ja sivistyksen puolustaminen oli koko peruskoulu-uudistuksen kulmakiviä, eikä ilman tällaisia ajatuksia koko uudistusta olisi välttämättä lähdetty toteuttamaan. Sotien jälkeen kansakunta oli vahvasti jakautunut yhteiskuntaluokkiin, mikä aiheutti eriarvoistumista koulutuksen suhteen (Rokka 2011). Opetussuunnitelmakomitean näkemysten mukaan liian yksipuoliset arvot johtivat vaillinaisiin käsitelmiin mm. kulttuurien moninaisuudesta, mikä oli tuohon aikaan hyvin rohkeasti ilmaistu:

Henkilöllä, joka näkee koko elämän pelkästään liiketoimintana tai politiikkana tahi viihteenä taikka kilpailuna, on riittävä integraatio jäänyt tapahtumatta. Kun henkilö pystyy ymmärtämään, mikä ilmiöiden tarkastelu- ja käsittelytapa on kussakin yhteydessä asianmukainen ja mitä samanlaista ja mitä erilaista on kulttuurin eri alueilla, sekä myös toimii sen mukaan, hän on oppinut ympäröivän kulttuurin moninaisuuteen sopivan integroimistavan. (POPS 1970, 64.)

Edeltävän esimerkin kaltaisesta suorasanaisuudesta ei ole käytännössä mitään jäljellä enää vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa, ainakaan puhuttaessa eheyttämisestä ja siihen liittyvistä mielikuvista. Kun kaikki eheyttävä toiminta toteutettiin erillisten aihekokonaisuuksien kautta, oli enemmän kuin todennäköistä, että oppilaan tiedot ja taidot jäivät varsin pirstaleisiksi. Sinällään seuraava tekstiote on retoriikaltaan hyvinkin modernia puhetta, kun oppilasta nimenomaan ohjataan tekemään jotain:

Eheyttävissä aihekokonaisuuksissa oppilasta ohjataan ottamaan huomioon käsiteltävän asian historiallinen tausta ja yhteiskunnalliset näkökohdat. Historian ja yhteiskuntaopin opetuksen sisällöt ja muodot tarjoavat runsaasti mahdollisuuksia yhteistyöhön muiden oppiaineiden kanssa. (POPS 1994, 96.)

Täysin pirstaleista kaikki aihekokonaisuuksien ympärille rakennettu eheyttäminen ei kuitenkaan ollut, vaan esimerkiksi kuvaamataidon osalta päästiin hyvinkin tarkkoihin kuvauksiin siitä, mitä hyötyjä yhteistyön tekemisestä muiden oppiaineiden kanssa oikein on. Taito- ja taideaineethan ovat ominaisimmillaan nimenomaan tällaisia ns. transfer-aineita (Rauste Von Wright, von Wright &

Tuomi 2003), jotka on mahdollista asettaa läpäisemään koko opetussuunnitelmasta löytyvä oppiaineiden kirjo. Erityisen positiivista tässä seuraavassa kuvauksessa ovat oppilaan oman ajattelun korostaminen sekä oman toiminnan arviointi osana työprosessia. Ilmiölähtöinen ajattelu ja pyrkimys syvempään ymmärrykseen ovat myös oivasti läsnä tässä seuraavassa kuvauksessa eheyttämisestä:

Erilliset aihekokonaisuudet ovat luonteenomaisia kuvaamataidon opiskelulle. Yhteistyö koulun muiden oppiaineiden kanssa tukee kuvaamataidon tavoitteiden saavuttamista. Oppilas ohjataan valitsemaan omille ajatuksilleen, mielikuvilleen ja havainnoilleen sisältöjä sekä niihin sopivia ilmaisutapoja, materiaaleja ja tekniikoita. Työprosesseihin kuuluu olennaisen osana oman toiminnan arviointi ja pohtiva opetuskeskustelu. Näin oppilas oppii arvioimaan omaa ja muiden työtä sekä tuotoksia ja kehittämään kykyään ymmärtää kuvaympäristöään sekä taiteen ilmiöitä. (POPS 1994, 100.)

Kotitalous oli kuvaamataidon lisäksi toinen oppiaine vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa, jossa aihekokonaisuudet liitettiin selkeäksi ja erottamaksi osaksi opetusta ja oppimista. Oppilaan näkökulmasta (huom. tutkijan oma kokemus) kotitalous toimi tuohon aikaan erittäin merkittävänä itsetunnon kohottajana ja tulevaan itsenäiseen elämään valmistajana juuri monipuolisuutensa vuoksi. Erittäin oleellinen huomio on myös huomata kotitalouden mahdollisuudet eri kulttuureihin tutustuttajana, mikä oli noina aikoina voimistuneen globalisaatioajattelun näkökulmasta varmasti mieluisia uutisia. Tavoitteet ja tulevaisuusnäkymät eheyttämiselle osana kotitalousopetusta ovat tästä syystä myös erityisen osuvat:

Kotitalous integroituu luontevasti muihin oppiaineisiin. Myös aihekokonaisuudet nostavat esiin juuri niitä elämänhallinnan taitoja, joita kotitalouden opiskelussa harjoitellaan. Kuluttajakasvatus, perhekasvatus, terveiden elämäntapojen edistäminen sekä luonnonvarojen säästävät ja ympäristön viihtyisyyttä lisäävät käytännöt ovat olennainen osa kotitalousopetusta. Opiskeluympäristö on omiaan lähentämään eri kulttuureista lähtöisin olevia oppilaita ja edistämään kulttuurien tuntemusta. Monet työtavat tukevat myös kasvatusta omatoimisuuteen ja yrittäjyyteen. (POPS 1994, 103.)

Oppilaiden osallisuuden lisääminen on ollut yksi julkisuuteen nostetuista isoista teemoista viimeisimmässä opetussuunnitelmauudistuksessa. Tällä tarkoitetaan kaikessa yksinkertaisuudessaan ja monimutkaisuudessaan sitä, että oppilaat tulisi ottaa mukaan päätöksentekoon kaikilla mahdollisilla tasoilla koulutyön arjessa, myös eheyttämisen kannalta keskeisten monialaisten oppimiskoko-

naisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat yksi niistä osa-alueista, joissa oppilaiden mielipidettä on varmasti kaikkein helpointa kysyä toteutuksen kaikissa vaiheissa. Oppilaat varmasti selviävät uudesta osallistuvammasta roolistaan mainiosti, kunhan näitä löyhiä ohjeita vain osataan paikallisesti tulkita edes suunnilleen yhtenevällä tavalla:

Oppilaiden osallistuminen oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun on luonteva tapa vahvistaa osallisuutta. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa oppilaiden osuus on tärkeä. Lisäksi oppilaita rohkaistaan vaikuttamaan myös koulun yhteisen toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun ja kehittämiseen. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun. Oppilaat ovat myös mukana arvioimassa ja kehittämässä yhteistyötä. (POPS 2014, 35.)

Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla ja muilla mahdollisilla eheyttämistoimilla voisi olla erittäin merkittävä rooli kouluviihtyvyyden parantamisessa, minkä olisi ehdottomasti oltava yksi tulevaisuuden merkittävimmistä tavoitteista suomalaisen perusopetuksen laadun takaamiseksi. Tällä hetkellä liian moni lapsi ja nuori voi huonosti koulussa, eivätkä he tällöin pysty suoriutumaan oppimistehtävästään täysimääräisesti, mikä käy ilmi tuoreimmista PISA-tuloksista (OECD 2014; OECD 2016). Näissä asioissa POPS 2014 antaa hyviä ja selkeitä ehdotuksia siitä, millaista tällainen viihtyvyttä ja yhteisöllisyyttä lisäävä toiminta voisi koulun arjessa olla:

Koulun yhteisöllisyyden ja oppilaiden terveen kehityksen, sosiaalisten suhteiden sekä opiskelussa jaksamisen kannalta välitunnit, päivänavaukset ja monenlaiset yhteiset tapahtumat ovat tärkeitä. Niitä hyödynnetään myös osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Ne vahvistavat oppilaiden laaja-alaista osaamista ja tekevät näkyväksi koulun kulttuurista ja kielellistä monimuotoisuutta. Opintokäynnit ja leirikoulut puolestaan tarjoavat mahdollisuuksia oppimisympäristön laajentamiseen ja oppimiseen autenttisisissa tilanteissa sekä yhteistyöhön eri toimijoiden kanssa. (POPS 2014, 43.)

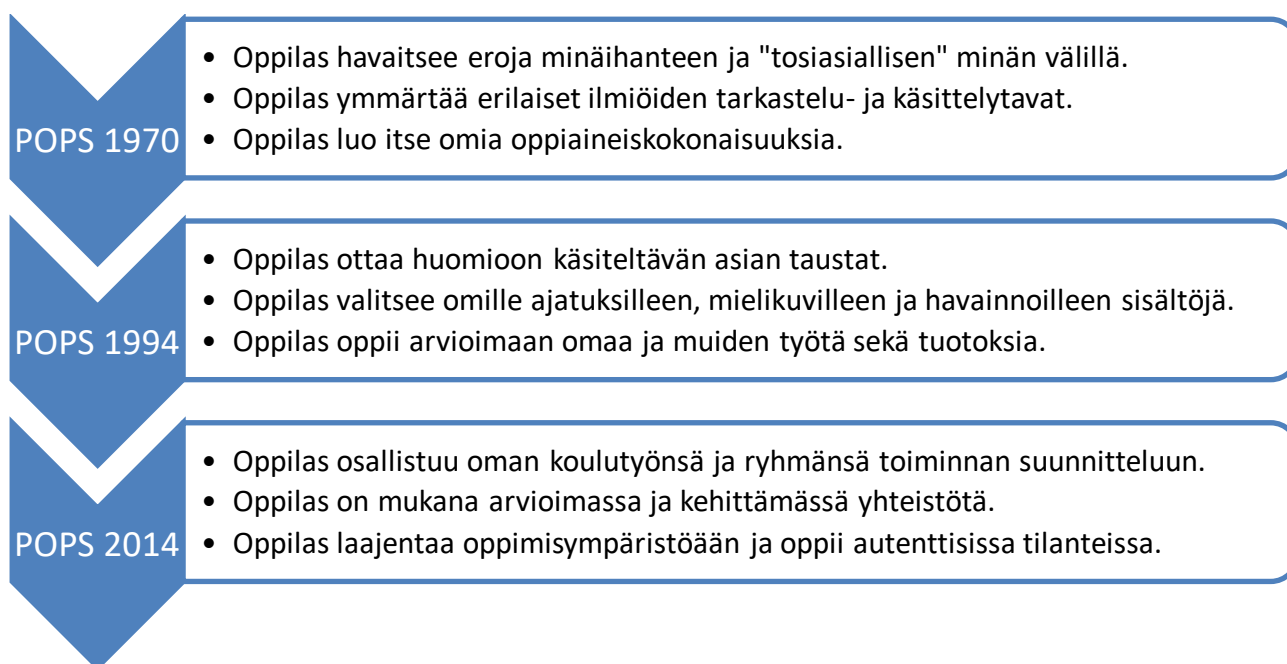
Kaikkien parhaiten oppilaiden rooli aktiivisina toimijoina korostuu eheyttävässä toiminnassa, kun heillä on selkeä vastuu ja velvollisuus rakentaa omia tulkintojaan opetettavasta asiasta. Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteet esittelivät konkreettisen suunnitelman, miten oppilaat itse voivat vähitellen osallistua oppiainekokonaisuuksien integrointiin kolmessa eri vaiheessa. Tällainen vaiheittain eteneminen on varmasti otollinen tapa niin opettajan kuin oppilaan näkökulmasta ja toimii takuuvarmasti eri-ikäisille oppijoille yhtä hyvin, kunhan vain heidän ikätasonsa huomioi-

daan opetusta suunniteltaessa. Lähestulkoon kaikki tämänkaltainen konkreettinen ohjeistaminen loistaa poissaolollaan vuoden 1994 ja 2014 opetussuunnitelmien perusteissa, mitä voidaan ehdottomasti pitää huolestuttavana kehityssuuntana. Vaikka tässä seuraavassa tekstiotteessa ei sen tarkemmin määritellä, millaisia nämä oppilaiden muodostamat omat kokonaisuudet voisivat olla sisällöltään, herättää ajatus itsessään jo mielenkiinnon toimintatavan kokeilemiseen:

Tarkasteltaessa edellä opetussuunnitelman eheyttämistä todettiin, etteivät opetussuunnitelman valmiit oppiainekokonaisuudet riitä varmistamaan sitä, että oppilaat pystyisivät muodostamaan omia oppiainekokonaisuuksia. Voidaan erottaa eri asteita siinä, kuinka aktiivisesti oppilas itse osallistuu integrointiin.

- 1. Passiivisin aste on se, että oppilas opettelee valmiina eheitä ja hyvin jäsennettyjä oppiainekokonaisuuksia.*
- 2. Toinen aste on se, että oppilas muodostaa ohjauksen tukemana opettajan valitsemia pienehköjä kokonaisuuksia.*
- 3. Kolmanneksi oppilas voi aivan omin avuin luoda kokonaisuuden.* (POPS 1970, 68.)

Oppilaan rooli eheyttämisessä näyttäytyy tutkimusaineistona käytetyissä opetussuunnitelmateksteissä (POPS 1970, POPS 1994, POPS 2014) hyvin erilaisena eri aikakausina. Vaikka terminologia muuttuu ja modernisoituu, on nähtävissä selkeitä painotuksia siinä, millaiseksi oppilaan rooli eheyttämisessä muodostuu. Alla olevasta yhteenvetokaaviosta (kuvio 8) löytyvät nämä tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnat opettajan roolista eheyttämisessä eri opetussuunnitelmateksteissä.



Kuvio 8. Oppilaan rooli eheyttämisessä kuvattuna POPS-teksteissä

5.4 Oppisisältöjen eheyttäminen

Valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden avulla on pyritty keskitetysti huolehtimaan siitä, että perusopetusta toteutetaan joka puolella Suomea samoista lähtökohdista ja tavoitteista lähtien (Opetushallitus 2014). Oppisisältöjen osalta opetussuunnitelmatyössä on siirrytty nykymallisen peruskoulun aikana vähitellen spesifistä ja tiukasti määritellystä lehrplan-ajattelusta kohtisallivampaa ja väljempää curriculum-ajattelua (Autio 2010; Kelly 2004). Ensin mainitulle on tyypillistä vahva ainejakoisuus ja jälkimmäinen perustuu laajempiin osaamiskokonaisuuksiin. Uusimmissa vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa pyritään ottamaan huomioon erilaiset tavat järjestää perusopetusta paikallisilla tasoilla, vaikka tosiasiassa lähtökohtana toimii tiukasti ainejakoinen lähestymistapa oppimiseen:

Opetussuunnitelmaa laadittaessa otetaan huomioon, että opetus voi olla pääosin ainejakoista tai se voidaan toteuttaa eheyttynä. Eheytettyä opetusta käytettäessä myös opetussuunnitelma voidaan laatia vuosiluokkakokonaisuuksien osalta eheyttynä. (POPS 2014, 10.)

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa linjataan siis selkeästi, että opetuksen järjestäjällä eli kunnalla on mahdollista päättää opetusjärjestelyihin liittyvistä asioista ja tehdä siitä halutessaan osittain tai kokonaan eheytettyä. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa opetuksen eheyttämisestä pyrittiin huolehtimaan erillisten aihekokonaisuuksien avulla, joiden toteuttaminen jätetään paikallisen kunta- ja koulukohtaisen päätöksenteon varaan:

Opetussuunnitelmaan sisällytetään useissa oppiaineissa opetettavia ja muussa koulutyössä huomioon otettavia aihekokonaisuuksia. (POPS 1994, 32.)

Aihekokonaisuuksien toteuttamiseen jätettiin kunta- ja koulutason toimijoille varsin vapaat kädet, eikä niiden sisältöjä juuri säädelty valtakunnallisen opetussuunnitelman tasolla. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen yksi merkittävimmistä tavoitteista olikin jättää monien asioiden osalta varsinainen päätöksenteko paikallisen opetussuunnitelmatyön tekijöille ja lisätä näin vastuunjakoa

kasvatusalan ammattilaisten eli rehtorien ja opetushenkilöstön suuntaan. Useissa eri yhteyksissä mainitaan myös yhteistyömahdollisuudet paikallisyhteisön kanssa merkittävänä mahdollisuutena:

Opetussuunnitelmassa kuvataan aihekokonaisuuksien toteuttaminen eri aineiden yhteistyönä, teemoina tai projekteina. Niiden toteuttamista voidaan täydentää yläasteella valinnaisaineiden opetuksella. Aihekokonaisuudet tarjoavat luontevan yhteistyömahdollisuuden paikallisyhteisön kanssa. (POPS 1994, 32.)

Taaksepäin vuoteen 1970 katsottaessa on tästä syystä erittäin mielenkiintoista huomata, kuinka valtakunnan tason opetussuunnitelman perusteissa otettiin selkeämmin kantaa eheytyneemmän opetussuunnittelun puolesta. Tutkimusaineistosta käy ilmi jopa sellainen tosiseikka, että opetussuunnitelmakomitean selkeänä tavoitteena oli jo vuoden 1970 opetussuunnitelmaa laadittaessa luoda integroitu opetussuunnitelma perinteisen, ainejakoisen opetussuunnitelman sijaan:

Viimeaikaisissa pyrkimyksissä integroidun opetussuunnitelman luomiseen on sitä vastoin pyritty käyttämään hyväksi käsitejärjestelmiä, joiden avulla aikaisemmin erilliset tiedonalueet jäsentyvät laajemmiksi kokonaisuuksiksi. (POPS 1970, 61.)

Opetussuunnitelma voidaan laatia myös siten, että tiedot ja taidot integroituvat laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Teoreettista tietoa ja sen soveltamismahdollisuuksia ei tulisi eristää toisistaan. (POPS 1970, 61.)

Näiden edellisten sitaattien myötä käy selväksi se, että silloisesta opetussuunnitelmauudistuksesta vastanneen opetussuunnitelmakomitean keskeisenä pyrkimyksenä oli uudistaa koko opetuksen kenttä luomalla yhtenäinen peruskoulu ja sen tueksi moderni, integroitu opetussuunnitelma, jonka avulla tiedot ja taidot voitaisiin esitellä tulevaisuudessa laajempina kokonaisuuksina. Komitean edustajilla oli jopa jokseenkin järkkymätön näkökulma tietojen ja taitojen välillä vallitsevasta integraatiotarpeesta ja laajan, hyvin jäsentyneen tietovaraston tarpeellisuudesta:

Tieto ja taito, jota ihminen tarvitsee voidakseen orientoitua omassa elinympäristössään, integroituvat todennäköisesti tulevaisuudessa nykyistä paremmin kokonaisuudeksi. (POPS 1970, 61.)

Laaja, hyvin jäsentynyt tietovarasto voidaan helpommin omaksua, jos oppiaineiksissa lähdetään laajemmasta kokonaisuudesta, joka ensin pääpiirteittäin hahmotetaan ja jota sitten jatkuvasti differentioidaan, kuin lähtemällä erillisistä osa-alueista, joita myöhemmin yritetään kytkeä kokonaisuudeksi. (1970, 61.)

Tällainen hahmottelu on tyypillistä opetussuunnitelmatekstien kaltaisille tulevaisuudenkuvaa muokkaamaan pyrkiville asiakirjoille. Vuoden 1970 osalta kannanotot olivat kuitenkin poikkeuksellisen voimakkaita, sillä osana opetussuunnitelmaa esiteltiin jopa vaihtoehtoinen integroitu opetussuunnitelma, josta kerrotaan lisää tulososion yhteenvedoluvussa. Myöhempien valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden osalta retoriikka muuttui pehmeämmäksi ja opetussuunnitelmatyöryhmät pyrkivät toimimaan enemmän konsensuspohjalta. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa tulevaisuudessa tarvittavia taitoja kehoitettiin opettamaan erillisten aihekokonaisuuksien avulla, joiden teemojen osalta annetaan kuitenkin ainoastaan muutamia vaihtoehtoja:

Aihekokonaisuuksien avulla opetussuunnitelmaan voidaan sisällyttää oppiainerajat ylittäviä tärkeitä ja ajankohtaisiksi arvioituja teemoja. Aihekokonaisuuksien avulla koulu voi reagoida nopeasti toimintaympäristönsä muutoksiin. Tällä hetkellä keskeisiä aihekokonaisuuksia voivat olla esimerkiksi:

- kansainvälisyyskasvatus
- kuluttajakasvatus
- perhekasvatus
- terveyskasvatus
- tietotekniikan käyttötaito
- viestintäkasvatus
- ympäristökasvatus tai
- yrittäjyyskasvatus (POPS 1994, 32.)

Vastaavasti 2014 opetussuunnitelman perusteissa tehdään hyvin selvästi tiedettäväksi, että eheyttävän opetuksen toteuttaminen edellyttää sekä opetuksen sisältöjen että työtapojen muutosta, niin oppiaineiden sisällä kuin niiden välilläkin. Ongelmalliseksi uusien toimintatapojen käyttöönoton tekeekin lähtökohta, jossa olisi omaksuttava jonkinlainen kokonainen uusi ajatusmalli. Ilman konkreettista täydennyskoulutusta ja merkittävää resursointia on vaikeaa nähdä tämän kaltaisen uuden ajattelun saavuttavan kovinkaan merkittävää asemaa perusopetuksen kentällä:

Opetuksen eheyttäminen edellyttää sekä opetuksen sisältöä että työtapoja koskevaa pedagogista lähestymistapaa, jossa kunkin oppiaineen opetuksessa ja erityisesti oppiainerajat ylittäen tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina. Eheyttämisen tapa ja kesto voi vaihdella oppilaiden tarpeista ja opetuksen tavoitteista riippuen. (POPS 2014, 31.)

Eheyttävän opetuksen toteuttamiseen vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet antaa lopulta kuusi erilaista tapaa. Näissä toimintatavoissa aktiivisen toimijan rooli on häivytetty niin tehokkaasti, että lopulta jää epäselväksi tuleeko toiminnan olla opetuksen järjestäjän, opettajan vai oppilaiden toteuttamaa. Koko valtakunnallisen opetussuunnitelman haasteet työnjakoon liittyen konkretisoituvat tämän eheyttämispyrkimyksen kohdalla, sillä valitettavan usein uudistusten kohdalla jätetään toteuttamatta ne asiat, joiden toteuttamista ei suoranaisesti velvoiteta:

Eheyttämistä voidaan toteuttaa mm:

- *rinnastamalla eli opiskelemalla samaa teemaa kahdessa tai useammassa oppiaineessa samanaikaisesti*
- *jaksottamalla eli järjestämällä samaan teemaan liittyvät asiat peräkkäin opiskeltaviksi*
- *toteuttamalla toiminnallisia aktiviteetteja kuten teemapäiviä, erilaisia tapahtumia, kampanjoita, opintokäyntejä ja leirikouluja*
- *suunnittelemalla monialaisia, pitempiketoisia oppimiskokonaisuuksia, joiden toteuttamiseen osallistuu useampia oppiaineita ja joihin voi sisältyä edellä mainittuja eheyttämistapoja*
- *muodostamalla oppiaineista integroituja kokonaisuuksia*
- *kokonaisopetuksena, jossa kaikki opetus toteutetaan eheyttynä kuten esiopetuksessa.*

(POPS 2014, 31.)

Lopulta vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa päädytään siihen ratkaisuun, että opetuksen eheyttäminen toteutetaan järjestämällä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuoden aikana. Näiden oppimiskokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt ja toteuttamistavat jätetään käytännössä kokonaan paikallisen opetussuunnittelun työstettäväksi – kuten myös muiden opetuksen eheyttämistapojen mahdollinen toteuttaminen. Tästä aiheutuu luonnollisesti eroja kuntien välillä ja jopa koulujen sisällä, kun pohdittavaksi jää, mitä näillä monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla todellisuudessa tarkoitetaan ja mitä tämä kaikki muu eheyttävä toiminta oikein on:

Jotta voidaan turvata kaikkien oppilaiden mahdollisuus kokonaisuuksien tarkasteluun ja oppilaita kiinnostavaan tutkivaan työskentelyyn, opetuksen järjestäjä huolehtii siitä, että oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt ja toteuttamistavat päätetään paikallisessa opetussuunnitelmassa ja ne täsmennetään koulujen lukuvuosisuunnitelmissa. Oppimiskokonaisuudet suunnitellaan riittävän pitkäkestoisiksi siten, että oppilailla on aikaa syventyä oppimiskokonaisuuden sisältöön ja työskennellä tavoitteellisesti, monipuolisesti ja pitkäjänteisesti. (POPS 2014, 31.)

Paikallisten voimavarojen hyödyntäminen, yhteistyö yhteiskunnan eri tahojen kanssa sekä oppilaiden osallistuminen suunnitteluun ovat monialaisten oppimiskokonaisuuksien avaintekijöitä. Tällä tavalla pyritään tekemään perusopetusta näkyväksi myös yhteiskunnan muille sektoreille. Eri asia on sitten se, riittääkö tällainen yksi esim. viikon mittainen monialainen jakso toteuttavat kaikki sille asetetut tavoitteet ja lisääkö se ainakaan opettajien motivaatiota työhön, kun konkreettiset ohjeet toteuttamiselle ovat hyvin hatarat, kuten seuraavasta ilmenee:

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa hyödynnetään paikallisia voimavaroja ja mahdollisuuksia. Oppimiskokonaisuudet tarjoavat hyvän tilaisuuden koulun ja muun yhteiskunnan väliselle yhteistyölle. Käsitteltävien asioiden paikallisuus, ajan-kohtaisuus ja yhteiskunnallinen merkittävyys luovat lisämotivaatiota sekä opettajille että oppilaille. Oppilaiden osallistuminen suunnitteluun on välttämätöntä. (POPS 2014, 32.)

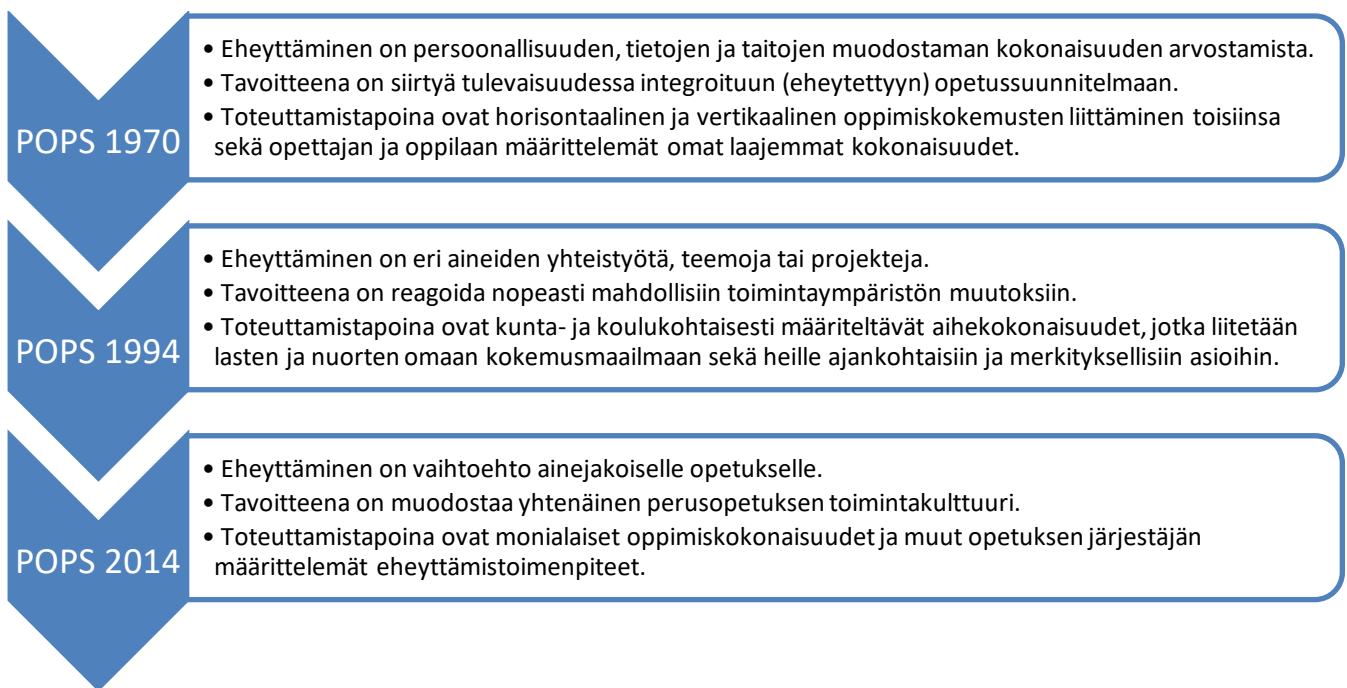
Monialaisille oppimiskokonaisuuksille on asetettu vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa useita erilaisia merkityksiä ja tavoitteita, joiden avulla paikallisen suunnittelutyön tekeminen saattaa edes aavistuksen selkeytyä. Tavoitteiden runsas lukumäärä ja konkreettisen ohjeistuksen puuttuminen tekevät paikallisen tason työstä kuitenkin hyvin haastavaa. On myös vaikeaa nähdä, että tällaisten laajaa konsensusta ja yhteistyötä vaativien työtapojen omaksuminen olisi kovinkaan helppoa tai itsestään selvää vahvasti oman arvonsa tuntevassa asiantuntijayhteisössä, jollaiseksi opettajakunta ehdottomasti voidaan nähdä:

Oppimiskokonaisuuksien tarkoituksena on käsitellä toiminnallisesti oppilaiden kokemusmaailmaan kuuluvia ja sitä avartavia asioita, jolloin tavoitteena on:

- vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja tarjota mahdollisuuksia olla mukana opiskelun tavoitteiden, sisältöjen ja työskentelytapojen suunnittelussa*
- nostaa esiin oppilaiden merkityksellisiksi kokemia kysymyksiä sekä luoda tilaisuuksia niiden käsittelyyn ja edistämiseen*
- lisätä mahdollisuuksia opiskella erilaisissa ja eri-ikäisten oppilaiden ryhmissä ja työskennellä useiden eri aikuisten kanssa*
- tarjota mahdollisuuksia yhdistää koulun ulkopuolinen oppiminen koulutyöhön*
- antaa tilaa älylliselle uteliaisuudelle, elämyksille ja luovuudelle sekä haastaa monenlaisiin vuorovaikutus- ja kielenkäyttötilanteisiin*
- vahvistaa tietojen ja taitojen soveltamista käytäntöön sekä harjaannuttaa kestävän elämäntavan mukaista toimijuutta*
- innostaa oppilaita toimimaan yhteisöä ja yhteiskuntaa rakentavalla tavalla.*

(POPS 2014, 32.)

Oppisisältöjen eheyttäminen näyttäytyy tutkimusaineistona käytetyissä opetussuunnitelmateksteissä (POPS 1970, POPS 1994, POPS 2014) hyvin erilaisena eri aikakausina. Vaikka terminologia muuttuu ja modernisoituu, on nähtävissä selkeitä painotuksia siinä, miten eheyttämistä on pyritty toteuttamaan. Alla olevasta yhteenvetokaaviosta (kuvio 9) löytyvät nämä tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnot oppisisältöjen eheyttämisen osalta eri opetussuunnitelmateksteissä.



Kuvio 9. Oppisisältöjen eheyttämisen kuvaukset, tavoitteet ja toteuttamistavat POPS-teksteissä

5.5 Tutkimustulosten yhteenveto

Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa eheyttämisen tavoitteet olivat kauaskantoisia ja tähtäsivät kohti kokonaan integroitua opetussuunnitelmaa kuitenkin pyrkien antamaan myös konkreettisia ehdotuksia sen suhteen, miten integroitu oppiaines tulisi järjestää. Opetussuunni-

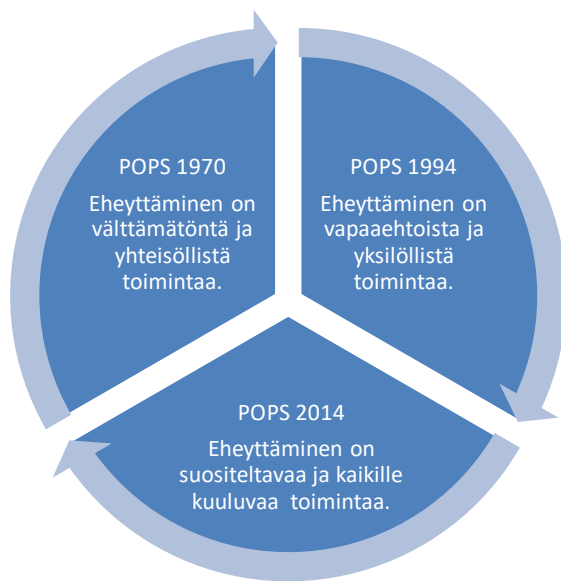
telman vahva eettinen ja moraalinen lataus näkyi pyrkimyksenä kasvattaa oppilaista hyviä ihmisiä ja kansalaisia. Sekä opettajan että oppilaan rooli oli olla aktiivinen toimija eheyttämisessä, molempien kuitenkin selvästi omista lähtökohdistaan. Opettajan tehtävänä oli tiedostaa oppilaiden erilaisuus, rohkaista heitä kokeilemaan uusia asioita sekä käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä. Oppilaan puolestaan odotettiin muodostavan identiteettiään sekä ymmärtävän erilaiset tavat tarkastella ja käsitellä ympäröiviä ilmiöitä. Eheyttäminen kuului oleelliseksi osaksi koulun arkea, jossa kaikki oppilaat otettiin mukaan luomaan omia mielekkäitä kokonaisuuksiaan.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden kohdalla palattiin eheyttämistavoitteissa monta askelta maltillisempaan suuntaan, sillä eheyttämisen nähtiin toteutuvan lähestulkoon pelkästään erillisten kunta- ja koulukohtaisesti valittujen, vahvasti oppiaineisiin sidoksissa olleiden aihekokonaisuuksien kautta. Näin pyrittiin antamaan lisää suunnitteluvastuuta koulutyön ammattilaisille sekä reagoimaan mahdollisiin tuleviin toimintaympäristön muutoksiin. Opettajan rooli muuttui enemmän näiden erillisten aihekokonaisuuksien ja ainejakoisen opetussuunnitelman yhdistäjäksi, jonka tehtävänä oli huolehtia koulun opetussuunnitelmallisesta profiilista sekä tehdä yhteistyötä paikallisten toimijoiden kanssa. Oppilas vastaavasti pääsee entistä enemmän valitsemaan, millaisia asioita hän opiskelee ja myös arvioimaan omaa oppimistaan. Eheyttämisen tavoitteista oli vaikeaa saada selvää kokonaiskuvaa, kun sitä tapahtui lähinnä irrallisten projektien kautta.

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa tavoitteet ovat kyllä korkealentoisia ja tähtäävät laaja-alaiseen osaamiseen sekä yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuriin, mutta todellisuudessa eheyttämisen toteutustavat uhkaavat jäädä hyvin suppeiksi, sillä käytännössä ainoa opetussuunnitelman vaatima eheyttämistoimi on yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa. Opettajan tehtävänä on tehdä entistä laajempaa yhteistyötä eri yhteistyökumppanien kanssa, kun

taas oppilaat velvoitetaan osallistumaan päätöksentekoon koulutasolla. Eheyttämisen avulla kyllä tavoitellaan yhtenäistä perusopetuksen toimintakulttuuria, mutta sen on vaikea nähdä toteutuvan näin hataralla ja vaatimattomalla vaatimustasolla.

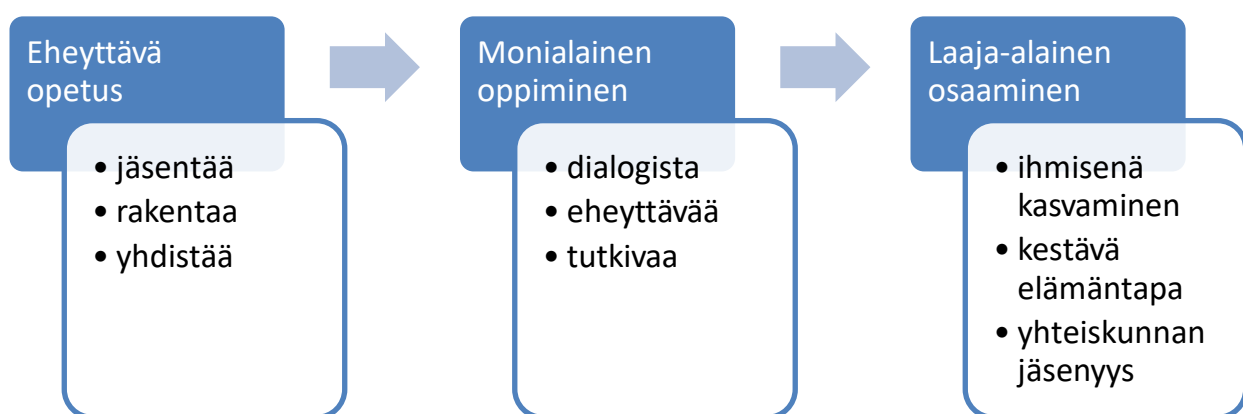
Tutkimuksen keskeisimpänä tuloksena (kuvio 10) oli huomata kaikkien moderniksi oletettujen eheyttämisen ajatusten olleen jo vuoden 1970 peruskoulu-uudistuksesta lähtien. Tuolloin opetuksen eheyttäminen ja eriyttäminen nähtiin yhtä aikaa toteutuvina, merkityksellisinä osina opettajan ammattitaitoa. Tässä tutkimuksessa tehtyihin havaintoihin vedoten tuoreimman vuoden 2014 opetussuunnitelman kanssa työskentelevän opetushenkilöstön olisi syytä ottaa lähempään tarkasteluun nuo lähes 40 vuoden takaiset ajatukset opetuksesta ja oppimisesta. Niissä ajatuksissa on monipuolisesti ja suorasanaisesti esitetty eheyttämisen ideologian keskeisimmät periaatteet.



Kuvio 10. Eheyttämisen merkitys opetussuunnitelmateksteissä tutkimusaineiston perusteella

6 PERUSOPETUKSEN TULEVAISUUS

Tämän tutkimuksen määränpää on liikkunut tekovaiheessa erilaisiin ja yllättäviin suuntiin, mikä on tietysti aineistolähtöisessä lähestymistavassa hyvin tyypillistä. Matkan varrella tutkimuksesta muodostui ennen kaikkea katsaus menneisiin, peruskoulu-uudistuksen jälkeisiin opetussuunnitelmien perusteisiin, mutta samalla huolellinen perehtyminen viime syksynä käyttöön otettuun opetussuunnitelmaan. Halusin tutkia ja selvittää, mistä nämä uudet ja käänteentekevät pedagogiset oivallukset, kuten ilmiöoppiminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet tai laaja-alainen osaaminen oikein kumpuavat. Näiden ihmetystä herättävien ja modernien opetussuunnitelmallisten käsitteiden avaaminen sekä yhteen nivominen turvallisten ja tuttujen käsitteiden kanssa on epäilemättä tämän tutkimuksen tärkeimpiä anteja. Alla olevan kaavion tehtävänä on havainnollistaa tulevaisuuden perusopetuksen käsitteistöä vuoden 2014 opetussuunnitelman, havaintojeni ja tutkimustulosten pohjalta sekä luoda selkeä yhteys opetuksen, oppimisen ja osaamisen välille (kuvio 11).



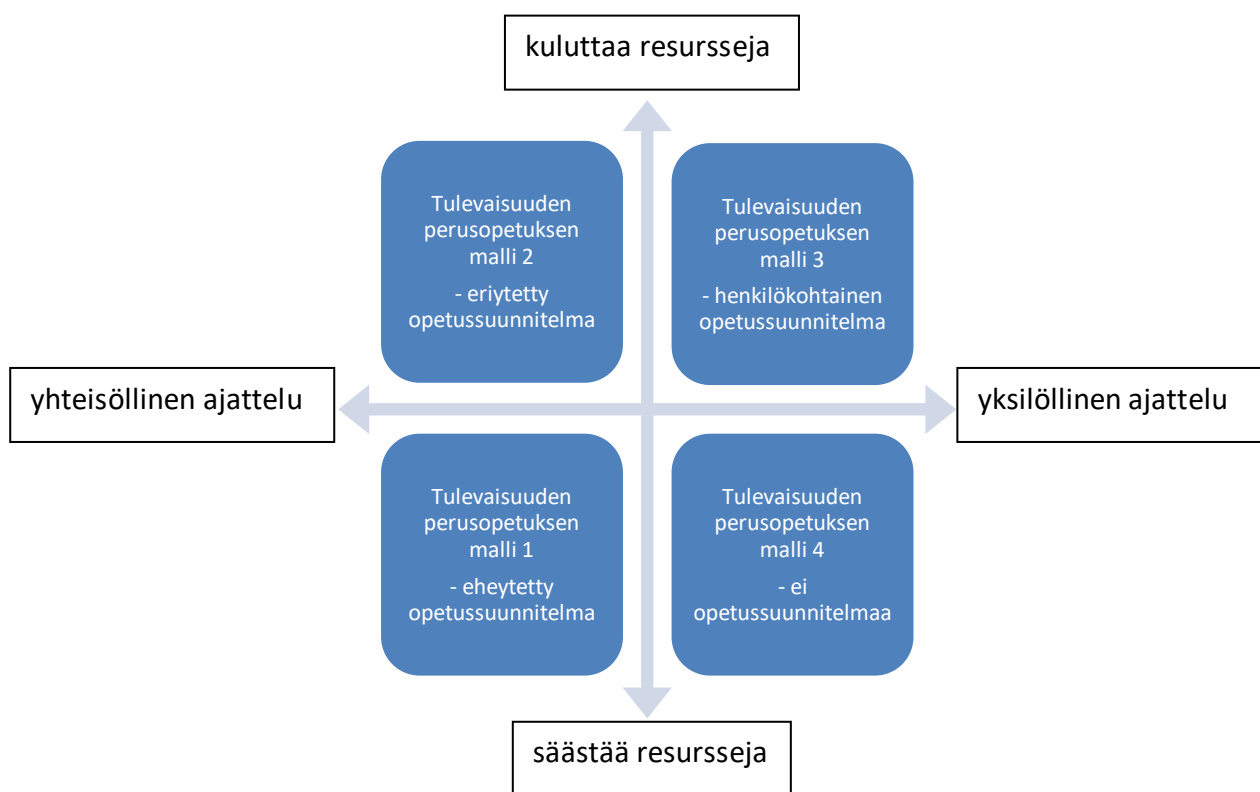
Kuvio 11. Tulevaisuuden perusopetuksen käsitteet ja tavoitteet

Ilman mennyttä ei voi olla tulevaa, myöskään perusopetuksessa. Tällä hetkellä suurin ongelma menneisyyden ja tulevaisuuden perusopetuksen sovittamisessa yhteen on nykyisyys, sillä resurssien kaventaminen koulutuksen kaikilta sektoreilta syö kehitystyötä tekevien mahdollisuuksia todellisten muutosten tekemiseen. Kokonaisvaltaisen muutoksen näkökulmasta ei riitä, että kehitystyötä ovat tekemässä yksittäiset kehittäjäopettajat tai koulun OPS-vastaavat, vaan muutokseen on kyettävä sitouttamaan koko perusopetusta toteuttava ihmisjoukko, kentältä hallintoon ja takaisin. Viimeiset kolme lukuvuotta olen ollut aloittelemassa opettajauraani kolmessa eri koulussa, kahdessa eri kunnassa. On ollut mielenkiintoista nähdä ja kokea, millaisia reaktioita uudistukset ovat työyhteisöissäni aiheuttaneet niin suunnittelu- ja valmisteluvaiheessa kuin varsinaisessa käyttöönottovaiheessakin. Syksyllä 2016 koetun alkujärkytyksen jälkeen on ollut eri puolilla Suomea aika kääriä hihat ja aloittaa uuden rakentaminen. Merkittävimpänä haasteena tämän muutoksen johtamisessa on ehdottomasti henkilöstön todellinen sitouttaminen muutoksen toteuttamiseen, eikä keskittyminen haikailemaan menneeseen tai arvostelemaan jo tehtyjä päätöksiä.

6.1 Neljä mallia tulevaisuuden perusopetuksesta

Tämän tutkimustyön myötä olen laatinut neljä mahdollista skenaariota tulevaisuuden perusopetukselle opetussuunnitelmatyöskentelyn näkökulmasta. Nämä ajatusmallit ovat hypoteettisia, mutta perustuvat kaikkeen siihen tutkimustietoon, johon olen viime vuosien aikana tutkimusta suunnitellessa ja toteutettaessa tutustunut ja vastaavasti siihen kokemukselliseen näkemykseen, jonka perusopetuksen luokanopettajana ja valmistavan luokan opettajana toimiminen on minulle kerryttänyt. Kokoan nämä tulevaisuuden perusopetuksen mallit lopulta matriisiksi (kuvio 12), jonka avulla näiden toimintamallien vaikuttavuutta on mahdollista vertailla keskenään. Tämän matrii-

sin tarkoituksena on havainnollistaa, millaisiin erilaisiin suuntiin tulevaisuuden perusopetusta voidaan viedä pelkän opetussuunnittelutyön avulla. Vaihtoehtoina ovat yhteisöllinen ja yksilöllinen ajattelu sekä resursseja kuluttava ja säästävä ajattelu. Tähän nelikenttämalliin päädyin osittain tutkimustulosten ja osittain yhteiskunnallisen keskustelun ohjaamana. Nelikentän vertikaalinen suunta ilmentää tekemiäni havaintoja eheyttämistä opetussuunnitelmissa ja horisontaalinen suunta puolestaan ilmentää vaikutuksia julkisen talouden menokehykseen. Nämä mallit ovat luonteeltaan kärjistäviä, mutta niiden tarkoituksena on juuri herättää kriittistä ajattelua ja keskustelua tulevaisuuden perusopetuksen tilasta suhteessa julkisen talouden tulevaisuuden näkymiin.



Kuvio 12. Tulevaisuuden perusopetuksen mallit

Ensimmäinen tulevaisuuden perusopetuksen malli olisi luopua perinteisestä ainejakoisesta opetussuunnitelma-ajattelusta ja siirtyä eheytettyyn opetussuunnitelmaan, jossa eheytetyn opetuksen periaatteet pääsisivät vapaasti toteutumaan. Ideologisessa mielessä harppaus vaikuttaa suurelta mullistukselta ja vaatisi merkittävää muutosta opetustyön eetoksen kannalta, mutta tällainen

uudistus olisi ehdottomasti mahdollista toteuttaa, ainakin perusopetuksen luokilla 1–6. Schiron (2008) opetussuunnitelmaideologioihin verratessa tässä mallissa on viitteitä sekä oppijakeskeiseen että sosiaalis-rekonstruktionistinen tapaan ajatella, mikä tarkoittaa tämän mallin olevan varsin pehmeiden ja lapsilähtöisten arvojen malli. Rennien ym. (2012) tutkimustuloksiin opetussuunnitelmallisesta eheyttämisestä verraten tämä tulevaisuuden perusopetuksen malli on kaikkein lähimpänä moninaisen opetuksen ajatusta eli eheyttäminen toteutuisi kokonaisvaltaisimmillaan tämän mallin avulla. Tämä vaihtoehto olisi myös kaikkein lähimpänä POPS 1970 ajatusmaailmaa ja vaikka alkuun tarvittaisiin varmasti opettajien täydennyskoulutusta, olisi tähän muutokseen hyvin helppoa reagoida jo opettajankoulutuksessa keskittymällä kokonaisvaltaiseen ja eheään opettajuuteen. Aineenhallinnassa keskityttäisiin ennen kaikkea oppiainerajoja rikkovaan ja yhdistävään opettajuuteen sekä monialaiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Inklusioajattelu eli erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittuminen yleisopetuksen luokkiin toimisi tässä mallissa, koska yksilölliset oppimistavoitteet eivät olisi lainkaan keskiössä, vaan ennemminkin yhdessä ryhmänä toimiminen. Myös erityisopetus- ja ohjaajaresurssit olisi mahdollista jakaa tällöin tasaisemmin koko kunnan ja koulun tasolla, mikä mahdollistaisi yhteisöllisemmän tavan tehdä töitä kouluissa. Haasteena tällaisessa äärimmäisen eheyttävässä mallissa olisi sen johtaminen ja koordinointi niin kunnan kuin koulunkin tasolla, sillä kasvatustyön ammattilaisilla olisi varmasti hyvin erilaisia ajatuksia toimivista ratkaisuista, mikäli tällainen mahdollisuus heille annettaisiin.

Toinen tulevaisuuden perusopetuksen malli olisi pyrkiä eriyttämään kaikki opetus ja toiminta koulupäivissä oppilaan osaamistasolle sopivaksi. Schiron (2008) opetussuunnitelmaideologioiden näkökulmasta ajatellen tässä mallissa on eniten yhtäläisyyksiä sekä akateemiseen että oppijakeskeiseen tapaan ajatella, mikä tarkoittaa tämän mallin olevan arvoiltaan jossain taloudellisen tehokkuuden ja lapsilähtöisyyden välimaastossa. Rennien ym. (2012) tutkimustuloksiin opetussuunni-

telmallisesta eheyttämisestä verraten tässä tulevaisuuden perusopetuksen mallissa voivat kohdat korkeintaan moniaineisen ja ristikkäisen opetuksen ajatukset, sillä oppiaineet käsitellään eriyttävässä toiminnassa usein irrallaan toisistaan, erillisinä kokonaisuuksina. Tässä toimintamallissa eheyttävät ajatukset eivät siis olisi kovinkaan läsnä, ainakaan koko kouluyhteisöä koskettavasti, vaan vaarana olisi ajautua takaisin ennen peruskoulu-uudistusta valinneeseen tasoryhmäajatteluun koulujen sisällä. Positiivista tässä mallissa olisi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden takuvarma huomioiminen ja resurssien kohdentaminen heihin, sillä eriyttävänkään opetussuunnittelun tavoitteena ei ole eristää erilaisia oppijoita kokonaan toisistaan. Pikemminkin tavoitteena olisi vähitellen saada erilaiset oppijat integroitumaan yleisopetuksen ryhmiin, kun heidän olemistaan kouluympäristössä saadaan pienryhmämallisessa opetuksessa tuettua ja oppimistuloksia kohennettua. Jotta tätä sujuvaa siirtymistä opetusryhmästä toiseen saataisiin ideologian mukaisesti riittävästi tuettua, tarvittaisiin etenkin ohjaavaa ja avustavaa henkilökuntaresurssia kouluissa todella paljon. Suomen 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen PISA-menestys rakennettiin hyvin pitkälle tämän tyyppisen ajattelun kautta, sallivan ja suppean POPS 1994:n ohjatessa paikallista opetussuunnitelmatyötä. Tuolloin kansantalous oli kokenut vielä äkillisemmän ja voimakkaamman laskusuhdanteen kuin nyt, mutta toisaalta koulutus säästyi sellaisilta leikkaustoimenpiteiltä kuin viime vuosina on nähty. Keskeinen kysymys kuuluukin, että onko valtiolla ja kunnilla tulevaisuudessa aidosti taloudellisia mahdollisuuksia tämän tyyppisen ratkaisumallin toteuttamiseen.

Kolmantena tulevaisuuden perusopetuksen mallina esittelen ajatuksen henkilökohtaisesta opetussuunnittelusta, mitä on tähän mennessä Suomessa toteutettu vasta toisen asteen ja sitä myöhemmissä opinnoissa. Tässä toimintamallissa jokaiselle oppijalle laadittaisiin oma henkilökohtainen opintosuunnitelmansa, jota koti ja koulu yhdessä päivittäisivät opintopolun edetessä. Schiron (2008) opetussuunnitelmaideologioista tässä mallissa on eniten yhteiskunnallisen tehokkuuden

tapaan ajatella, mikä tarkoittaa tämän mallin olevan arvoiltaan varsin kova ja uusliberaali eli perimmäisenä viestinä on ajatus yksilön velvollisuudesta pärjätä omien kykyjensä varassa mahdollisimman varhain. Rennien ym. (2012) tutkimustuloksiin opetussuunnitelmallisesta eheyttämisestä tämän tulevaisuuden perusopetuksen mallin osalta on vaikeaa ottaa kantaa, sillä yksilöllinen opetussuunnitelma asettaa myös yksilölliset eheyttämisen tavoitteet. Arvatenkin tällainen malli lisäisi byrokratian määrää merkittävästi ja aiheuttaisi todennäköisesti myös haasteita kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, jos näkemyserot oppijan osaamisesta ja tulevaisuuden näkymistä poikkeaisivat merkittävästi oppijan, opettajan ja huoltajien välillä. Positiivista tässä mallissa olisi varmasti mahdollisuus löytää oppijoista huippulahjakkuuksia yhä nuorempina ja jalostaa heidät huippuosaajiksi yhteiskuntaa hyödyttäviin tehtäviin yhä nopeammin. Tällainen uusliberalistinen tehokkuusajattelu toimii niin kauan kuin näitä lahjakkuuksia riittää ja heillä on sellainen sosioekonominen tausta, joka mahdollistaa kunnianhimoisten tavoitteiden tavoittelun. Haasteena tässä mallissa olisi keksiä, miten toimitaan kaikkien niiden oppijoiden kanssa, joilta mitään erityisominaisuutta ei löydy tai vastaavasti heidän kotitaustansa ei anna mahdollisuutta tällaiseen tavoiteasetteluun. Toinen merkittävä haaste olisi riittävien henkilöresurssien löytäminen kaikesta paperi- ja palaverityöstä suoriutumiselle.

Neljäntenä tulevaisuuden perusopetuksen mallina on radikaali ajatus opetussuunnittelusta luopumisesta kokonaan. Schiron (2008) opetussuunnitelmaideologioihin tai Rennien ym. (2012) tutkimustuloksiin opetussuunnitelmallisesta eheyttämisestä tätä tulevaisuuden perusopetuksen mallia on käytännössä mahdoton verrata, sillä jokainen koulu, kunta ja opettaja voisivat toteuttaa opetussuunnitelmaa miten haluaisivat. Viime aikoina on entistä useammin saanut kokeneiden kasvatustieteilijöiden kynästä lukea huolen siitä, että toimitaanko varhaiskasvatuksessa (Sinkkonen 2017) ja perusopetuksessa (Uusikylä 2017) liiaksi sivistystehtävä edellä kasvatustehtä-

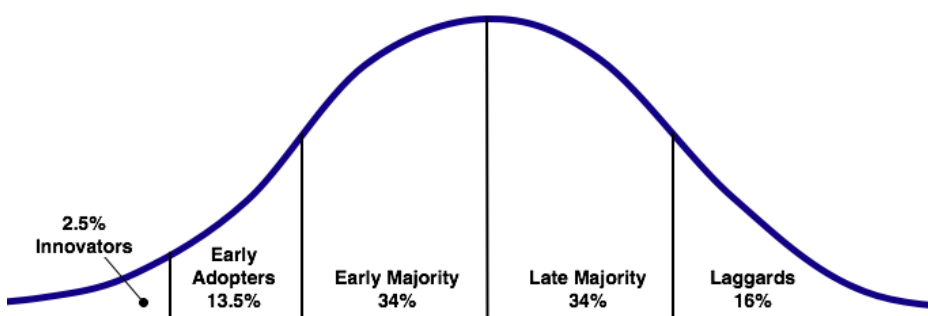
vän kustannuksella. Jo kansakoulumme alkuaikoina Uno Cygnaeuksen johdolla suomalaisia opettajia koulutettiin huolehtimaan pään, sydämen ja käden sivistyksestä yhtenä kokonaisvaltaisena paketina. Kasvatustyö on kodin ja koulun yhteinen tehtävä, joka ei täysin onnistu, mikäli jompikumpi osapuoli siitä pyrkii luistamaan. Viimeaikaisen tutkimusnäytön perusteella suomalaiset lapset viihtyvät koulussa huonosti ja kärsivät entistä runsaammin mielenterveystyön ongelmista (Vitikka 2009). Jokseenkin utopistisena vastineena tähän voisi olla opetussuunnitelmaton koulu, jossa olisi enemmän tilaa henkisen kasvun ja sosiaalisten taitojen harjoittelulle. Tässä mallissa opetushenkilöstön valta ja vastuu olisi luonnollisesti erittäin suuri, kun käytännössä mitään ohjenuoraa työn tekemiselle ei olisi. Haasteina olisivat toiminnan arvaamattomuus ja poukkoilevuus sekä ulkopuolisten toimijoiden vaikutusyritykset koulutoimeen ja yksittäisiin päätösvaltaisiin henkilöihin. Etuina olisivat sitten vastaavasti merkittävät resurssisäästöt, niin ajalliset kuin rahalliset, kaikissa opetussuunnitelmatyön vaiheissa.

Mikäli kaikille suomalaisille lapsille riippumatta heidän perhetaustastaan, asuinalueestaan tai varallisuudestaan halutaan jatkossakin taata yhtä laadukas perusopetus kuin tähän asti, on tämän tutkimuksen perusteella selkeästi lähdettävä kehittämään tulevaisuuden perusopetusta mallin 1 eli eheytetyn opetussuunnitelman suuntaan. Muuttamalla opetussuunnitelmatyön painopistettä eheyttävään suuntaan, saadaan oppilaitoksista luotua yhteisöllisempiä paikkoja, joissa niin lapset kuin aikuisetkin voivat ja viihtyvät paremmin. Tämä vaatii vahvaa muutosjohtamista ja henkilökunnan koulutusta, mutta ennen kaikkea asenneilmaston muuttumista. Eheyttävän opetussuunnittelun avulla koulutoimen niukat resurssit saataisiin tehokkaimmin käyttöön, ilman että tasoerot oppilaiden välillä kasvavat. Viimeisimpien PISA-tulosten (OECD 2016) huolestuttavin anti ei nimitäin ollut se, että suomalaiset koululaiset eivät osaisi tai tietäisi mitään, vaan se että alueellinen ja

sukupuolinen epätasa-arvo koulumaailmassa lisääntyy; kaupungeissa asuvat tytöt pärjäävät parhaiten ja maaseudulla asuvat pojat heikoiten (Berisha & Seppänen 2017).

6.2 Jatkotutkimukselliset mahdollisuudet

Tämän tutkimuksen johdattamia jatkotutkimuksellisia mahdollisuuksia mietittäessä mieleeni nousee muutostyön tekijöiden näkökulma. Mielenkiintoista olisi selvittää, millaisia kokemuksia opetussuunnitelmauudistuksen tekijöille itselleen on kertynyt ja millaisia näkemyksiä heillä on tulevaisuuden suunnasta. Mahdollista näkökulmaa miettiessäni ensimmäisenä mieleeni nousevat erilaiset poikkitieteelliset tutkimusmahdollisuudet ja ennen kaikkea ensimmäinen koskaan tekemäni akateeminen, kaupan alalle sijoittunut tutkimustyö, jonka pääteorian oli yhdysvaltalaisen Everett M. Rogersin teoria innovaatioiden diffuusiosta (1962). Tämän taloustieteessä edelleen suosittu teorian mukaan ihmiset voidaan asettaa uusien innovaatioiden omaksujina viiteen eri kategoriaan: 1) innovoijat (Innovators), 2) varhaiset omaksijat (Early Adopters), 3) varhainen enemmistö (Early Majority), 4) myöhäinen enemmistö (Late Majority), 5) hitaat omaksijat (Laggards) (kuvio 14).



Kuvio 13. Innovaatioiden omaksumisen kategoriat (Rogers 2003)

Tällaiseen taloustieteelliseen, kaupallisten innovaatioiden omaksumista, mittaavaan teoriaan ei voitaisi jatkotutkimuksessa sellaisenaan täysin tukeutua, mutta nähdäkseni todellisten käyttäjäko-

kemusten ja -näkemysten tutkiminen olisi opetussuunnitelmatyön tulevaisuuden kannalta erittäin merkityksellistä. Parhaaseen lopputulokseen todennäköisesti päästäisiin, jos tutkimus olisi määrällistä ja laadullista tutkimusta yhdistävää sekä läheiset tieteenalat huomioivaa ja mahdollisimman laajan tutkimusjoukon huomioivaa. Toivon mukaan opetushallituksessa aiotaan tällaista tutkimusaineistoa kerätä, sillä jokaisen opetussuunnitelmauudistuksen kohdalla eletään aina eräänlaista koulutuspoliittista murrosvaihetta ja mahdollisimman monipuolinen poikkitieteellinen tutkimustieto on tällaisissa tilanteissa aina tarpeellista.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma on ollut tapana uudistaa noin kymmenen vuoden välein ja mikäli vanhat merkit pitävät paikkaansa, aloitetaan seuraavaan uudistustyöhön valmistautuminen varsin pian edellisen työn valmistumisen jälkeen. Tällä hetkellä vaikuttaa siltä, että tuoreimman opetussuunnitelmatyön asettamia vaatimuksia ei ainakaan kaikkialla Suomessa kyetä täyttämään äärimmäisen niukan resurssitilanteen vuoksi ja senpä vuoksi koulutuksen alueellinen epätasa-arvo uhkaa pikemminkin kasvaa kuin kaventua. Paikallista opetussuunnitelmatyötä on jo nyt toteutettu joko kuntakohtaisena tai seudullisena mietintönä eri puolilla Suomea, enkä näe tällaista kehitystä millään muotoa toimivana ratkaisuna. Vaikka keskusjohtoisuudella harvoin saavutetaan kovinkaan luovia ratkaisuja, olisi tässä kohdassa nähdäkseni puuttumisen paikka, jotta samat laatukriteerit toteutuisivat maan joka kolkassa. Merkittävin jatkotutkimuksellinen tehtävä tulevaisuuden perusopetusta ajatellen olisikin mahdollisimman laajasti selvittää, millaisia vaikutuksia erilaisilla opetussuunnitelmallisilla ratkaisuilla on ollut koulutuksen kenttään meillä ja maailmalla. Näin kyettäisiin kaikilla sektoreilla tekemään entistä kauaskatseisempia päätöksiä tulevaisuutta ajatellen.

6.3 Loppusanat

1800-luvun viimeisinä vuosina, suomalaisen kansakoulun leviämisen aikoina, totesi eräs irlantilainen herrasmies¹ oman kirjoituspöytänsä takaa vapaasti suomennettuna niin, että ainoa velvollisuutemme historiaa kohtaan on kirjoittaa sitä uudelleen. Hallituksen toteuttamat koulutusleikkaukset ja kilpailukykysovimuksen tuomat kiristykset aiheuttavat ennennäkemättömän haasteen uuden valtakunnallisen opetussuunnitelman onnistuneelle läpiviemiselle kunta- ja koulutasolla. Tarvittavaa myönteistä asenneilmastoa muutos- ja kehitystyölle on vaikeaa kuvitella kehittyvän, jos koulujen arkiset resurssit, niin ajalliset kuin rahalliset, puristetaan niin äärimmilleen kuin ne on nyt puristettu. Valtioneuvoston luomat kärkihankkeet ovat koulujen arjessa pelkkää sanahelinää, kun ryhmäkoot kasvavat, koulurakennukset ränsistyvät ja henkilökunta uupuu.

Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen onnistumista ei määrittele lopulta se, kuinka tavasti opetus eheytetään mielekkäiksi kokonaisuuksiksi, kuinka ilmiölähtöisesti jatkossa opiskellaan tai kuinka pitkälle digiloikka kantaa, vaan se millä tavalla opetussuunnitelmaa toteuttavat ihmiset kyetään sitouttamaan muutokseen ja miten niukat resurssit saadaan jaettua osapuolia tyydyttävästi. Resurssien epätasainen jakautuminen eri osiin Suomea on alkanut näkyä jo meille niin paljon ylpeyttä tuottaneissa oppimistulosvertailuissa, kuten PISA:ssa. Perusopetuksessa työtä tekevät tällä hetkellä ihmiset, joilla on uuden opetussuunnitelman määräämä velvollisuus uudistaa ja uudistua. Heille täytyy kyetä opetuksen järjestäjien toimesta luomaan sellaiset olosuhteet, että suomalainen koulutus löytyy maailman huipulta myös tulevaisuudessa. Merkittävin resurssi kun kasvatus- ja sivistystyössä on aina lopulta ihminen – sitä emme saa koskaan unohtaa.

1) Oscar Wilde: The True Function and Value of Criticism (1890)

LÄHTEET

Tutkimusaineisto:

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A4. Helsinki.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A5. Helsinki.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Tutkimuskirjallisuus:

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.

Autio, T. 2010. Curriculum, opetussuunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.), Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitos, 115–125.

Berisha A-K. & Seppänen P. 2017. Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity, Scandinavian Journal of Educational Research, 61:2, 240–254.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gardner, R. 2015. Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system. Artikkel. The Independent 20.3.2015.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, K., Bolström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Hallamaa, J., Lötjönen, S. Launis, V. & Sorvali, I. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 397–403.

Hellström M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Jakku-Sihvonen R. & Komulainen E. 2004. Alueellinen ja koulujen välinen vaihtelu perusopetuksen oppimistuloksissa. Kasvatus 35 (3), 272–285.

Jarvis, P. 2001. The theory and practice of learning. London: Kogan Page.

Jarvis, P. 2006. The theory and practice of teaching. London: Routledge.

Jensenius, A. R. 2012. Disciplinarity: intra, cross, multi, inter, trans. Blogiteksti.
[Http://www.arj.no/2012/03/12/disciplinarity-2/](http://www.arj.no/2012/03/12/disciplinarity-2/)

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteamietintö 1946: 10. Helsinki.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. 1952: 3. Helsinki.

Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 65–100.

Kauranne, J. 1965. Aukusti Salon kokonaisopetussuunnitelma: sen rakenne, sisältö ja kehitys. Tutkielma kasvatus- ja opetusopin lisensiaattitutkintoa varten. Kirjapaino Oy Savo.

Kelly, A. V. 2004. The curriculum: theory and practice. London: Sage.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Laukola, M.-L. 2004. Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Launonen L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Leppäaho, H. 2007. Matemaattisen ongelmanratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa; Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Linturi, H. & Rubin, A. 2011. Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030. Tulevaisuuden tutkimuskeskus TUTU-julkaisuja. 1/2011 Turku: Turun yliopisto.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö 1925: 14. Helsinki.

Marsh, C. J. 2004. Key Concepts for Understanding Curriculum. London: Routledge.

Nyyssölä, K. 2013. Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Raportit ja selvitykset 2013:12. Helsinki: Opetushallitus.

OECD 2001. PISA 2000: Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2000. OECD Publishing.

OECD 2004. PISA 2003: Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003. OECD Publishing.

OECD 2007. PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. OECD Publishing.

OECD 2010. PISA 2009 Results: Executive Summary. OECD Publishing.

OECD 2010. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing.

OECD 2014. PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. OECD Publishing.

OECD 2016. PISA 2015 Results in Focus. OECD Publishing.

OKM 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

OKM 2013. Suomi kansainvälisille koulutusmarkkinoille. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

OKM 2014. Kansallisen osaamisperustan vahvistaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Opetushallitus 2014. OPS 2016 – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. [Http://www.oph.fi/ops2016](http://www.oph.fi/ops2016)

Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki. 628/1998. [Http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628)

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Rennie, L. J., Venville, G. & Wallace, J. 2012. Knowledge that counts in a global community: Exploring the contribution of integrated curriculum. London: Routledge.

Repo, A. 2010. Koulutuksen niukkuudesta koulutuksen valintamyymälään. Tilastokeskuksen hyvinvointikatsaus 2/2010.

Rinne R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970: Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.

Rinne R., Mäkinen J., Olkinuora E. & Suikkanen A. 2006. Linda ja elinikäisen koulutuksen muuttuvat lähtökohdat. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. PS-kustannus: Jyväskylä, 11–21.

Rogers, E. M. 2003. Diffusion of Innovations. 5. painos. New York: Free Press.

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Sahlberg, P. 2011. Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Salo, A. 1921. Alakansakoulun opetussuunnitelma: ohjeita sen laatijoille ja tarvitsijoille. Helsinki: Otava.

Salo, A. 1926. Alakansakoulun opetusoppi: yleiset opetusopilliset suuntaviivat. Helsinki: Otava.

Salo, A. 1935. Alakansakoulun opetussuunnitelma: kokonaisopetusperiaatteen mukaan. Helsinki: Otava.

Schiro, M. S. 2008. Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns. California: Sage.

Siljander P. 2001. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Simola, H. 1995. Paljon vartijat: suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Helsinki

Simola, H. 2002. Ilmaan propattu – Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.), Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 55–74.

Sinkkonen, J. 2017. Varhaiskasvatus on täynnä sanahelinää – alle 3-vuotias ei tarvitse kasvatusta vaan tuttujen ja turvallisten ihmisten läheisyyttä. Pääkirjoitus. Helsingin Sanomat 4.3.2017.

Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. 2015. Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista. Uusi koulu -foorumi. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra.

Suomen perustuslaki. 731/1999. [Http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731)

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tyler, R. W. 2013. Basic Principles of Curriculum and Instruction. 3. painos. Chicago: The University of Chicago Press.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2002. Didaktiikan perusteet. Porvoo: WSOY.

Uusikylä, K. 2017. Fantastinen haave koulu-uudistuksesta. Blogiteksti.
<https://kariuusikyla.com/2017/03/03/fantastinen-haave-koulu-uudistuksesta/>

Valtioneuvosto. 2015. Valtioneuvoston tiedonanto eduskunnalle 29.5.2015 nimitetyn pääministeri Juha Sipilän hallituksen ohjelmasta. Valtioneuvoton kanslia.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 422/2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Verkkojulkaisu. Elan Vital.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

Varjo, J. & Simola, H. & Rinne, R. 2016. Arvioida ja hallita. Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellisen seura.

Venville, G., Rennie, L. J. & Wallace, J. 2009. Disciplinary versus Integrated Curriculum: The challenge for school science. Perth: The University of Western Australia.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Helsinki.

Vitikka, E. & Hurmerinta, E. 2011. Kansainväliset opetussuunnitelmasuuntaukset. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.

Välijärvi, J. & Kupari, P. 2015. Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Young, M. 2011. Curriculum Policies for a knowledge society? Teoksessa L. Yates & M. Grumet (toim.) Curriculum in today's world - configuring knoweledge, identities, work and politics. Oxon: Routledge, 125–138.